



PROFHISTÓRIA

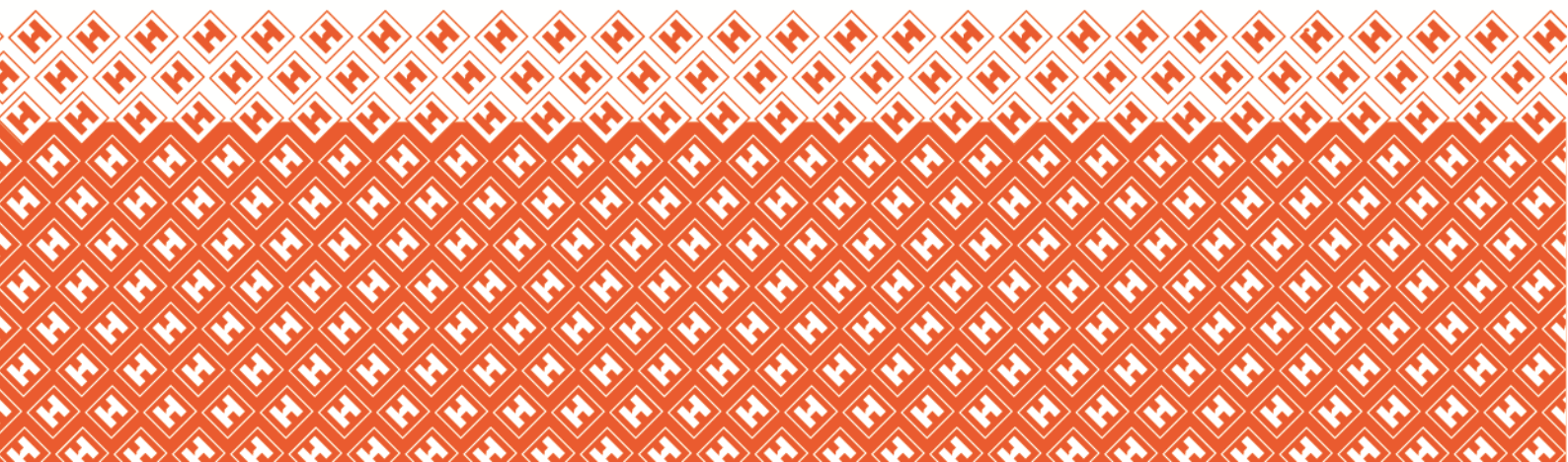
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO GONZALES MOREIRA

**“Só com a ajuda do santo”. O enredo
como aliado para uma proposta de
ensino intercultural de História.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2020



**“SÓ COM A AJUDA DO SANTO”. O ENREDO COMO ALIADO PARA UMA
PROPOSTA DE ENSINO INTERCULTURAL DE HISTÓRIA.**

JOÃO GONZALES MOREIRA

Dissertação de mestrado apresentando ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof^a Dr^a Cinthia Monteiro de Araújo.

RIO DE JANEIRO

2020

CIP - Catalogação na Publicação

MM838" Moreira, João Gonzales
 "Só com a ajuda do santo". O enredo como um
 aliado para uma proposta de ensino intercultural de
 História. / João Gonzales Moreira. -- Rio de
 Janeiro, 2020.
 142 f.

 Orientadora: Cinthia Monteiro de Araújo.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
 Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
 2020.

 1. Ensino de História. 2. Saberes históricos. 3.
 Interculturalidade. 4. Escolas de samba. 5. Abre
 Alas. I. Araújo, Cinthia Monteiro de, orient. II.
 Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

JOÃO GONZALES MOREIRA

**“SÓ COM A AJUDA DO SANTO”. O ENREDO COMO ALIADO PARA
UMA PROPOSTA DE ENSINO INTERCULTURAL DE HISTÓRIA.**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de
História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de mestre em Ensino de História.**

Aprovada por:

Profª Drª Cinthia Monteiro de Araújo (UFRJ)

Profº Drº Luiz Felipe Ferreira (UERJ)

Profª Drª Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

À minha esposa Thayane.

AGRADECIMENTOS

A (os) deus (es). Nunca estive só e sempre fui abençoado. Este trabalho é mais uma graça na minha vida. Múltiplos e eternos agradecimentos a (os) deus (es).

A minha esposa, Thayane. Muito difícil mensurar seu papel nesse mestrado e na minha vida. Apesar de mim, apesar dos meus defeitos, foi quem sempre se dispôs a acreditar e me incentivar. Todas as angústias (e não foram poucas) ela dividiu comigo. Seria injusto não creditar a ela o mérito pela conclusão desse mestrado. Se ganhei o título de mestre, se eu ganhar qualquer outro título ou benefício, é porque antes ganhei Thayane como companheira. Ela é batalhadora, enche os seus de orgulho. Obrigado por mudar minha vida. Obrigado por se dispor a me ajudar no processo de se tornar uma pessoa melhor. Obrigado por existir. Tudo é por, com e pra você!

Aos meus pais por tanta dedicação, ensinamentos e amor. Honrá-los sempre foi e será minha meta. O orgulho que este feito dá a eles ainda não dá conta de tudo o que eu deveria lhes retribuir. Fernando e Rosalia, vocês são os melhores pais que uma pessoa poderia ter. Muito obrigado por tudo!

Aos meus avós (in memoriam): Lygia, Alexandre, Dudu, Gracia, Juan e Cebolinha. Ser “criado por avó” nunca foi um peso ou problema, mas sim meu maior presente. Saudades.

Aos meus sobrinhos (Daniel, Filipe, André, Bernardo, Marynna e Théo) que me fizeram e fazem experimentar sentimentos únicos e belos.

Aos meus amigos. Me alegram, me suportam e me ajudam na vida. Agradeço especialmente ao Wesley, irmão que escolhi, muito amo e muito me orgulha, e Thays, cunhada que virou também uma irmã, sempre disposta a ajudar.

A minha orientadora, Cinthia. Todo encontro que tinha com ela me fazia me sentir um grande pesquisador, uma grande pessoa. Seu entusiasmo com a minha pesquisa me inflava. Ela me transmitia tanta confiança e alegria que me fazia um bem inexplicável. Se eu despertar isso nos meus alunos ficarei muito grato, imagino que estaria cumprindo bem meu papel de professor. Muito obrigado por todo o carinho, Cinthia.

A minha banca examinadora. Felipe é uma pessoa de extrema generosidade. Me impacta o modo como ele me respeita, visto que ele é a maior referência de estudos carnavalescos no Brasil. Ter o seu carinho e respeito me tornam uma pessoa muito feliz. Aprendi e aprendo muito com o jeito de ser do Felipe. Tê-lo na minha banca é um prazer inenarrável. Muitíssimo obrigado por tudo, Felipe. Carmen é de uma erudição invejável. Olho para ela e vejo uma

enormidade de sabedoria e intelectualidade. É um grande prazer ter sua participação neste trabalho, coloca ele num patamar especial. Muito obrigado, Carmen. Sem palavras para agradecer a esses grandes professores.

Aos meus professores. No momento quase todos que passaram pela minha vida vem a minha mente. Todos contribuíram com a minha formação, com este trabalho. Em especial agradeço ao Reznik, professor e orientador da minha graduação que mais me inspirou, e a todos que me formaram no mestrado: Marcia Almeida, Daniel Pinha, Alessandra Carvalho, Jorge Victor, Larissa Viana, Marcos Almeida, Rodrigo Ferreira e Felipe Ferreira. Todos tornaram enriquecedor e frutífero este mestrado.

Aos meus colegas e também professores/alunos desse mestrado. Em especial agradeço a Susana e Fabiana: amigas de luta, estudo, fofoca e pagode.

Aos meus alunos. Eles mudam meu mundo cotidianamente. Me ensinam sem ter a consciência do quanto são potentes. Por eles me levanto grato por trabalhar com o que amo.

Aos parentes e amigos que sempre torcem por mim. Vinicius, Gisele, Rogério, Conceição, Igor, Yuri, Bruno, Juninho, Vanessa, Maisa, Marcia, Luis Antonio, Pablo, Guto, Abner, Orlandinho, Bruno, Cairo, Amanda, Aline, Maria Clara, Pedro Henrique, Aninha, Thiago, Mariana, Gustavo, Mari, Kath, Felipe, Jader, Marluce, Sergio e Socorrinha.

Ao samba. Uma das maiores virtudes da minha vida é ser sambista/pagodeiro. O samba me faz sensível as alegrias e dores que circulam no mundo. As muitas lágrimas de alegria que derramo ao ouvir e cantar sambas são gotas de gratidão.

Aos desfiles carnavalescos. Maior bem da cidade que nasci e fui criado, o carnaval tem uma potência absurda. Nunca será apenas uma dança, uma música, uma festa. É emprego, injeção, resistência, paixão, encontros, desabafos, abraços e muito mais. O carnaval salva vidas. Uma delas é deste que se torna mestre também por causa do carnaval. Muito obrigado a tudo e todos que cercam os desfiles.

A Beija Flor de Nilópolis. Maravilhosa e soberana ela faz meu coração pulsar e chorar de alegria e emoção. O valor conferido a comunidade nilopolitana, interna e externamente, se levanta como importante contribuição e ensinamento que a escola me oferece. Agradecimento especial aos mestres de bateria Rodney e Plinio, tal como aos seus diretores, por me permitirem experimentar sensações indescritíveis ao cruzar a avenida tocando caixa pela escola. Muita honra eu sinto em participar dessa festa com esse time.

Ao passado, ao presente e ao futuro. Agradecer sempre, pela vida, por tudo, por todos.

Em nome do Pai, do Filho e de TODOS os Santos.

RESUMO

MOREIRA, João Gonzales. “Só com a ajuda do santo”. O enredo como aliado para uma proposta de ensino intercultural de História. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho propõe a ampliação da discussão e aplicação do conceito de interculturalidade no ensino de História, a partir do uso de desfiles e narrativas de escolas de samba do Rio de Janeiro, especificamente, o enredo assinado pelo carnavalesco Leandro Vieira no carnaval do ano de 2017, de nome “Só com a ajuda do santo”. O objetivo principal é pensar o desfile carnavalesco como um aliado do ensino de história no combate às desigualdades e na valorização das diferenças. Os objetivos das escolas de samba ao apresentarem seus enredos e desfiles, certamente, são outros muito diferentes destes. Contudo aqui é apresentada uma proposta metodológica de ensino de História que se apoia parcialmente e de forma crítica no modo como foi organizado e exposto o enredo acima citado. A metodologia aplicada foi a análise de conteúdo (Bardin, 1996) sobre o que está contido acerca deste enredo no livro “Abre Alas” da Liesa (Liga Independente das Escolas de Samba), corpus documental do trabalho. Tal enredo, ao revelar uma faceta fluida para a religiosidade do brasileiro devido a encontros culturais variados ao longo da nossa história, permite identificar práticas interculturais onde as diferenças contribuíram para a formação desta identidade. O produto se compõe de um material de apoio para a aula anteriormente citada, um material de apoio ao professor que quiser fazer uso deste planejamento e uma explanação acerca do método analítico aplicado no documento.

Palavras-chave: Ensino de História, saberes históricos, interculturalidade, escolas de samba, carnavalesco, abre alas.

ABSTRACT

MOREIRA, João Gonzales. “Só com a ajuda do santo”. O enredo como aliado para uma proposta de ensino intercultural de História. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This work proposes the expansion of the discussion and application of the concept of interculturality in the teaching of History, from the use of parades and narratives of samba schools in Rio de Janeiro, specifically, the plot signed by carnival artist Leandro Vieira at the carnival of 2017, called “Só com a ajuda do santo”. The main objective is to think of the carnival parade as an ally of history teaching in the fight against inequalities and in the valuation of differences. The objectives of the samba schools when presenting their plots and parades are certainly very different from these. However, a methodological proposal for teaching History is presented here, which is partially and critically supported in the way in which the above-mentioned plot was organized and exposed. The methodology applied was content analysis (Bardin, 1996) about what is contained about this plot in the book "Abre Alas" by Liesa (Independent League of Samba Schools), the documentary corpus of the work. Such a plot, by revealing a fluid facet to the Brazilian religiosity due to varied cultural encounters throughout our history, allows to identify intercultural practices where differences contributed to the formation of this identity. The product consists of support material for the class mentioned above, support material for teachers who want to use this planning and an explanation about the analytical method applied in the document.

Key-words: History teaching, historical knowledge, interculturality, samba schools, carnival, opens wings.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ficha Técnica Enredo - Autores e Referências.....	23
Figura 2 - Ficha Técnica Alegorias - Elemento Cenográfico 02.....	82
Figura 3 - Justificativa do Enredo	89
Figura 4 - Roteiro do Desfile - Primeiro setor.....	90
Figura 5 - Ficha Técnica Fantasias - O morro em romaria.....	91
Figura 6 - Ficha Técnica Alegorias - Viva São João.....	92
Figura 7 - Ficha Técnica Fantasias - O imperador do divino	93
Figura 8 - Ficha Técnica Fantasias - Gira de Caboclo	94

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Enredos com abordagem e/ou temática religiosa - Grupo Especial RJ.....	62
Quadro 2 - Trajetória do Leandro Vieira como carnavalesco de escolas de samba.....	68
Quadro 3 - Setorização do enredo "Só com a ajuda do santo" (Mangueira 2017).....	80
Quadro 4 - Aplicação analítica dos códigos no documento	87

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CRC	Centro de Referência do Carnaval
EBA	Escola de Belas Artes
ESP	Escola Sem Partido
GRES	Grêmio Recreativo Escola de Samba
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LIESA	Liga Independente das Escolas de Samba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	1
1. O carnaval das Escolas de Samba e Ensino de História... Dá samba!	6
1.1 Escolas de samba como um produto cultural	8
1.2 Aproximações e tensões envolvendo História, Ensino, Narrativa e Desfiles de Escolas de Samba	15
1.2.1 O desenrolar de um desfile de escola de samba	15
1.2.2 Apropriações do debate envolvendo História e Narrativa.....	18
1.2.3 Os enredos: uma narrativa histórica?	21
1.3 O carnavalesco como autor de narrativas: propostas, limites e desafios.....	26
2. Construindo diálogos interculturais no Ensino de História	30
2.1 Desafios e debates acerca do Ensino de História	31
2.2 Saber histórico escolar.....	34
2.3 Breve histórico do Ensino de História no Brasil	39
2.4 Usos e valores conferidos ao Ensino de História	43
2.5 Culturas silenciadas e marginalizadas	46
2.6 Escola: um espaço propício para o encontro de diferenças	51
3. O carnaval do tripé Jesus-Oxalá	54
3.1 Escolas de samba como espaço da pluralidade	57
3.2 Leandro Vieira: o carnavalesco que confronta?	65
3.3 O Abre Alas como corpus documental.....	71
4. Mangueira 2017: “Só com a ajuda do santo” - Uma análise documental do enredo	76
4.1 Aplicando a análise de conteúdo no Abre Alas	83
4.2 Montagem de uma proposta de ensino de História intercultural	96
5. “Aprendi na Sapucaí” - Exposição do material didático	100
5.1 Infográfico de apoio para a aula intercultural de História	100
5.2 Infográfico de apoio ao professor	101
5.3 Manual do professor	102
Considerações finais	116
Referências Bibliográficas.....	119

Introdução

“Batizado no altar do samba”¹. Assim se inicia a apresentação deste trabalho produzido e pensado por um professor de História da educação básica do Rio de Janeiro. Se insere na linha de pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar” do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e trata de pensar narrativas carnavalescas, especificamente as de escolas de samba, como aliadas a uma proposta metodológica de ensino de História sob o viés da interculturalidade.

Ele surge de questões levantadas em pleno ano de 2018, ano conturbado e histórico para o Brasil devido ao desenrolar do processo eleitoral para o cargo de presidente da República. Marcado por tensões o fatídico ano, a partir do voto popular, coloca na presidência um candidato notadamente avesso ao diálogo e as diferenças². As relações sociais são impactadas com este pleito e resultado, a ponto de jovens e adolescentes estudantes manifestarem em comportamentos e palavras marcas da intolerância nos seus cotidianos e ambientes escolares. Como dar conta desta questão? Qual seria o impacto do pleito na história desses jovens? Como reagir aos sinais de esgotamento dos valores democráticos? O que fazer para atuar nesta realidade problemática?

Já no primeiro semestre de aulas do mestrado, em 2018, tive contato com a questão das diferenças e da interculturalidade a partir de leituras de Hall (2016), no curso intitulado “História como diferença”, ministrado pela professora Larissa Vianna na Universidade Federal Fluminense - UFF. As leituras e debates suscitados durante o curso ampliaram meu entendimento sobre o papel das diferenças na construção identitária. Há beleza na promoção e valorização das diferenças. Estes processos de encontros produzem inesperadas questões. Independentemente da relação de poder inerente a encontros, a sua promoção já é de grande serventia pois as consequências, ainda que imensuráveis, são reais. Tais ideias confrontavam diretamente as questões que surgiam no cada vez mais inflexível ambiente escolar. Era preciso enfrentar o caráter monocultural da instituição escolar (Candau, 2002). Pensava que precisava encontrar um meio de compartilhar estas reflexões entre os meus alunos. Compartilho do que argumenta Candau quando diz que

¹ Trecho final do refrão do samba da Mangueira no carnaval de 2017, composto por Lequinho, Júnior Fionda, Flavinho Horta, Gabriel Martins e Igor Leal.

² <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/eleicoes/2018/noticia/2018/10/18/jair-bolsonaro-affirma-que-nao-vai-a-debates-no-segundo-turno.ghtml>, acessado em 28/11/2020.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses(as) todos(as) não são padronizados(as), não são ‘os(as) mesmos(as)’, têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (Candau, 2005, p. 18)

Em paralelo a estas preocupações o meu antigo e intenso gosto pelos desfiles carnavalescos surgia como alternativa. Imaginar o carnaval como aliado ao ensino de História não seria algo inédito. O trabalho de Vieira (2016) que faz uso de desfiles de escola de samba na cidade de Florianópolis, e também o de Barbosa (2018), que usa escolas de samba do Rio de Janeiro em escolas de privação de liberdade, além de inspirarem a presente dissertação, comprovam o quanto as narrativas carnavalescas tem sido, cada vez mais, mobilizadas por professores e pesquisadores de ensino de História. Contudo não seria original com a minha trajetória e personalidade descartar e/ou não usar essa possibilidade. Conhecimentos históricos compõe a produção e realização de desfiles. Se fazia necessário mobiliza-los em sala de aula como parte da busca pela resolução dos problemas anteriormente levantados.

E se eu encontrasse um desfile que permitisse pensar a questão dos encontros? E se um desfile pudesse ser útil a confecção de uma aula intercultural de História? E se nesse desfile fosse possível ver valor e beleza nas diferenças? Com a ajuda do (s) santo (s) esse desfile foi encontrado. O Grêmio Recreativo Escola de Samba (GRES) Estação Primeira de Mangueira, no ano de 2017, com o enredo assinado pelo carnavalesco Leandro Vieira, desfilou a religiosidade do brasileiro a partir do “Só com a ajuda do santo”. Esta narrativa indicava que o brasileiro, na sua manifestação particular do catolicismo, se permitia tolerante e aberto em relação a outras práticas religiosas. Promovia um “catolicismo de ‘intercessões’, dado ao profano, ao fraterno, e permissivo à grande proximidade entre o devoto e a santidade, autorizando lhe, inclusive, relação íntima e pessoal com o divino” (Vieira, 2017).

A dimensão religiosa na minha vida sempre teve demasiada importância. Criado no interior da igreja católica, tendo recebido ao longo da minha vida todos os sacramentos possíveis perante minhas escolhas (batismo, eucaristia, confissão, crisma e matrimônio), tenho uma relação com o sagrado diferente desta anunciada e defendida pela Estação Primeira de Mangueira. Durante minha adolescência vivi intensamente o evangelho, para o bem e para o mal. Isso digo pois considero possível aprender muito com valores cristãos, todos uteis ao bom convívio social: amar, perdoar, ouvir, acolher, ser caridoso, ter esperança, prudência, sabedoria. Porém a radicalidade cegou meus olhos para diversas situações e, aplicar tais ensinamentos,

não se fazia possível. Equivocada, minha vivência religiosa impedia a mim mesmo de dialogar com diferenças que encontrava. Na minha própria história já tinha sido escrito um capítulo de intolerância com o diferente e isso precisava urgentemente ser revisto, o que torna este trabalho desafiador e especial visto que ele simboliza essa revisão pessoal e particular.

A experiência como professor de história me fez despertar o olhar para tais equívocos e “consertá-los”. O primeiro a aprender com o que ensino foi eu mesmo. Pude perceber a urgente necessidade de praticar valores (podendo ser também estes cristãos) sem vícios e cismas que impedem seu real potencial. Participar da promoção de um mundo mais justo, democrático e igual para todos os que nele vivem, independentemente de suas escolhas pessoais, amorosas, sociais, profissionais e/ou religiosas, se tornou um grande objetivo em minha vida. Acredito audaciosamente que, se Jesus estivesse no meio de nós, no tempo presente, também teria esse objetivo. Este trabalho, mais do que uma dissertação, é uma contribuição pessoal para esta construção que, por mais utópica que pareça, é o horizonte que se encontra no olhar de muitos. Se não somos todos, os poucos que somos aliados a “loucura” das nossas intenções nos torna muitos.

Muito entusiasmado fui vendo o processo de maturação deste trabalho. Me animava por demais o fato da escola de samba, ao longo da sua formação trajetória, se marcar por conflitos e negociações com os mais variados agentes e contextos. Ferreira (2004 e 2005) aponta esta manifestação cultural como sendo maleável a diálogos e confrontos seja com o poder público, com o capital privado, com instituições religiosas, com suas respectivas comunidades, entre outros muitos envolvidos. Ou seja, a lógica da valorização das diferenças de alguma forma se aplicava também no carnaval como um todo, para além de ser visto no desfile escolhido e também nas minhas intenções frente ao ensino de História.

Assim sendo esta dissertação foi ganhando cada vez mais robustez. Com o problema levantado, os objetivos e as hipóteses foram surgindo, os teóricos a serem mobilizados foram selecionados, restando assim pensar a sua fonte, a metodologia aplicada na pesquisa, tal como seu produto final. Como fonte procurei usar e problematizar o “Abre Alas”, livros que apresentam e justificam os desfiles das escolas de samba, elaborados pelas agremiações e organizados pela Liga Independente das Escolas de Samba - LIESA, instituição que administra o cortejo. Me interessou nesta obra o discurso do carnavalesco, seu olhar sobre o tema e sua capacidade de articular saberes. Sempre me despertou curiosidade entender o que cada fantasia, setor, ala ou alegoria representavam nos desfiles. A fonte para tal entendimento é o Abre Alas. Meus alunos precisavam conhecer e reconhecer neste uma obra de consulta, um material também (e não apenas) didático. Sendo a sala de aula “múltipla, multifacetada e polifônica”

(Ferreira, 2018), este documento poderia ser útil a estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem em História.

Tendo conhecido o que sugere Laurence Bardin (1977) como passos metodológicos em pesquisas qualitativas, entre suas diferentes propostas, apliquei nesta documentação aquela que implica em organizar (processo de avaliação dos documentos, separando o que terá serventia ao trabalho e descartando o que é inútil para a pesquisa), codificar (processo onde são identificadas as unidades de registro - temas escolhidos pelo pesquisador na análise do seu objeto - e as unidades de contexto - “lugar” onde a unidade de registro estará no documento) e categorizar (momento em que são agrupadas as unidades selecionadas pelo pesquisador) as informações do carnaval da Mangueira de 2017. O documento tem extremo valor e pode ser útil a outras contribuições científicas. Ele não expressa fidedignamente o que é um desfile de escola de samba pois não revela a emoção e contribuição do desfilante, do público, entre outros envolvidos. Mas tal fato não retira seu potencial, pelo contrário, insinua percepções e intenções daqueles que criam o desfile.

A fim de dar conta daquilo que um mestrado profissional propõe, que seria pensar em dispositivos práticos ao ensino, tive que elaborar algo material e útil as minhas intenções teóricas e metodológicas. O produto final desta dissertação se constitui de 3 elementos: a criação de um material infográfico que apoia uma aula de História sob o viés da interculturalidade a partir do enredo “Só com a ajuda do santo”, a criação de um material do mesmo formato de apoio ao professor que queira aplicar a referida aula e a explanação dos objetivos desta dissertação, em formato de Power Point, incluindo entre estes a apresentação da metodologia aplicada no corpus documental utilizado. Todos eles são apresentados no final da dissertação.

Este trabalho, para além desta introdução que apresenta e resume minimamente suas intenções e proposições, se compõe de mais cinco capítulos e de considerações finais, onde alternativas outras de pesquisa são vislumbradas pelo autor desta dissertação.

O capítulo 1 propõe uma discussão acerca dos desfiles de escola de samba. A referência maior na confecção deste capítulo e na conceituação e olhar sobre o desfile carnavalesco é o trabalho de Ferreira (2004 e 2005). Ele mobiliza o conceito de “compromisso negociado” (Storey, 2003 e 2009) para pensar a escola de samba pois, a fim de sustentar sua sobrevivência, elas se revelam como espaços de resistência, incorporação e ressignificação de valores sociais. Outros pesquisadores são também apresentados de modo a pensar nuances típicas dos desfiles e das agremiações. A organização e algumas das regras do cortejo são discutidas, tal como é feito um debate acerca da questão da narrativa histórica e da narrativa carnavalesca. Por fim o

capítulo reflete sobre o papel do carnavalesco, profissional responsável pela elaboração de enredos.

Na sequência, o capítulo 2 debate a construção de diálogos interculturais no ensino de História. As contribuições de Candau (2008) norteiam essa discussão, tendo em vista a eficácia de seus trabalhos e reflexões. A interculturalidade é pensada como uma maneira de atuação, intervenção e transformação da dinâmica social. Também é considerada nesta seção uma discussão envolvendo o ensino de História por meio de ideias de autores como Monteiro (2007), Caimi (2014), Abud (2007), entre outros. Na parte final a escola é pensada como espaço onde “bombam” as diferenças (Araújo e Russo, 2013).

Feitas essas discussões, o capítulo 3 foca na apresentação do enredo base da pesquisa. “Só com a ajuda do santo” serve como inspiração para uma discussão ampliada sobre a inserção de temáticas religiosas em enredos, sobre a breve, porém marcante atuação do autor deste enredo, o carnavalesco Leandro Vieira, e sobre o Abre Alas como corpus documental. Continuando nesta seara, o capítulo 4 é o espaço de aplicação analítica e metodológica. Trechos, tabelas e partes do documento são destacadas obedecendo a intenções específicas, como por exemplo, revelar de que modo o enredo foi mobilizado na construção do dispositivo metodológico de ensino e aprendizagem. Por fim, o capítulo 5 apresenta o produto em si. Se compõe de frames onde cada parte do material produzido é identificada para o leitor da dissertação.

A intenção destes parágrafos é, literalmente, abrir caminhos para um estudo desenvolvido com muita sensibilidade, rigidez e afeto pelo ensino, pela História, pelo samba, pelo carnaval, pelos desfiles e pelas respectivas agremiações. O carnaval, além de manifestação cultural, se constitui de uma infinidade de possibilidades e, entre elas, se coloca essa de caráter magistral. É possível sim aprender com e no carnaval. Que os festejos momescos inspirem cada vez mais pesquisas, aulas e experiências e que a alegria típica da festa se alie a propostas de mundo e sociedade mais democrática e justa. Que o samba ensine a vivermos respeitando e valorizando diferenças e encontros.

1. O carnaval das Escolas de Samba e Ensino de História... Dá samba!

Acredito ser possível afirmar que há algumas décadas existe um cruzamento, uma espécie de namoro entre estes dois universos distintos e distantes na sua natureza, o ensino de História e o carnaval das escolas de samba. Por muito tempo, por volta de um século, esta aproximação não se enquadrava como pertinente para a pesquisa e produção acadêmica historiográfica. Muito mais relevante do que questionar a inserção de efeitos mecânicos mirabolantes do carro alegórico da agremiação X, ou então os impactos econômicos e sociais da agremiação Y na região onde a mesma estava inserida, ou ainda pensar as relações entre diferentes personagens do interior de uma escola de samba, era identificar razões políticas para a ascensão ou queda de um regime político em algum lugar do mundo.

uma nova geração de historiadores (...) passou a questionar a hegemonia da história política, atribuindo-lhe um número infindável de defeitos: era elitista, anedótica, individualista, subjetiva, factual. Em contrapartida, esse grupo defendia uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam um lugar privilegiado. Dentro dessa perspectiva, novos objetos e novas fontes passaram a ser incorporadas e fornecer novas visões aos estudos históricos. (FERREIRA E FRANCO, 2013, p. 54)

Ao longo do século XX, movimentos como o da Escola dos Annales, acima citado por Ferreira e Franco, o surgimento da micro história, em épocas e regiões distintas (décadas de 30 e 40 o primeiro e décadas de 70 e 80 o segundo), permitiram aos historiadores a ampliação do leque de análise e investigação. O flerte do popular com erudito, da rua com a academia, aumentou e ampliou a produção sobre o tema, a aproximação de tal produção artística com a produção científica. Mesmo ainda hoje existindo reticências e resistências quanto a este encontro a festa ganhou e ganha cada vez mais espaço na academia.

Tem destaque, na cidade do Rio de Janeiro, o Centro de Referência do Carnaval (CRC) do departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), liderado pelo professor Felipe Ferreira. Este centro de pesquisa reúne um número considerável de pesquisadores das mais diferentes áreas (design, comunicação, história, geografia, entre outras áreas) e, na sua estrutura física, possui uma biblioteca carnavalesca de muito valor. São muitos os pesquisadores do assunto que procuram este Centro e o seu responsável.

É de enorme relevância para o debate aqui produzido o trabalho da Vieira (2016), voltado especificamente para o ambiente da sala de aula, a partir da sua proposta de intervenção pedagógica que se utiliza de sambas, entrevistas com sambistas, documentos históricos e permite ao aluno a possibilidade de construção de saberes. O simples fato de revelar a existência e importância de escolas de samba em Florianópolis, ou seja, numa praça distante do eixo Rio

x São Paulo, já torna o trabalho notável no sentido de quebrar paradigmas e expectativas regionalistas e centralizadoras. A vivência e a sensibilidade da pesquisadora inserida nos dois mundos a permitiu “sambar” na sua reflexão e prática docente.

Para a construção da metodologia de ensino levo em consideração que sambas são linguagens narrativas pautadas por um texto que é a sinopse do enredo, em que seu processo de concepção “envolve um constante diálogo com o texto fonte” para satisfazer com riqueza poética e melódica o tema do desfile. (VIEIRA, 2016, p. 23)

Minha preocupação neste trabalho é pensar a narrativa do desfile da Mangueira de 2017 e o seu respectivo samba, ressignificando-os e readaptando-os ao ensino de História a partir do viés da interculturalidade. Há um uso e consumo da história nos desfiles e, para mim, isso não pode ser descartado nos espaços escolares. Até porque o espetáculo promove o encontro de manifestações artísticas que chamam a atenção dos jovens como um todo: dança, canto, texto. Aquelas narrativas transmitidas na Marquês de Sapucaí, a meu ver, podem colaborar para construção de uma proposta metodológica de ensino de história que favoreça processos de promoção de igualdade social, de valorização e respeito a diferenças.

O debate sobre práticas de ensino e aprendizagem em História, sabemos, vai além da Marques de Sapucaí. Outras produções artísticas e culturais dividem a atenção de alunos e professores no ambiente escolar e possuem um lastro maior de pesquisas e produções acadêmicas; filmes, quadrinhos, games e músicas são dispositivos constantes em livros didáticos, exames, vestibulares, sala de aula. É válida a utilização destas alternativas pedagógicas visto que o aluno, por se sentir familiarizado com tais temáticas, se torna mais aberto a receber lições e reflexões. Estas se complementam a práticas mais convencionais e, como em uma receita de bolo, a mistura permite ricas experiências educacionais.

Bem verdade que a distância entre ambos universos pode ser questionada: a pesquisa histórica nas construções carnavalescas é bem intensa, a presença de profissionais da área na produção do desfile idem, alguns enredos podem ser encarados como uma narrativa histórica, entre outros pontos. Estariam desconectados mesmo? A partir destes pontos de vista notamos que não. Na última década, analistas e críticos dos desfiles de escola de samba do Rio de Janeiro na imprensa e na academia, consideram que as construções e exposições de enredos e boas narrativas tem sido elementos fundamentais e diferenciadores na disputa. A preocupação com a relevância do tema, a clareza da sua apresentação e a conexão destes com a realidade política, econômica, social e cultural de quem vive e assiste a festa, tem despertado mais empatia e torcida entre os expectadores. Um bom e claro enredo pode gerar um bom samba, pode facilitar

a compreensão e participação do público. A participação de acadêmicos no meio carnavalesco tem crescido cada vez mais.³

Repare também que as distancias entre academia e carnaval das escolas de samba também podem ser colocadas em xeque. Note que em ambas existe a palavra e a ideia de escola, de troca de experiências e aprendizados, de construção de relações, de partilha de valores e saberes. Professores e alunos estão presentes nas quadras e morros onde o samba “corre solto”. O empenho e a busca por um resultado final, um prêmio, compõe esses dois universos. Contudo os sentidos, práticas e espaços são bem distintos. Existe um objetivo final no campo da educação que é distinto do objetivo final de agremiações carnavalescas. É certo que uma escola de samba não nasceu com esse objetivo, não compõe suas expectativas atingir tal objetivo. Não é proposta do trabalho avaliar qual dos dois mundos tem melhor cumprido o papel de “escola”, visto que para tanto deveríamos considerar densos e diferentes personagens e assuntos. Porém existe um arcabouço enorme de diferentes signos compondo essas searas que validam um afastamento destes universos.

É complexo o movimento de busca por pontos de incongruência entre os desfiles e o ensino de História. É rico o debate envolvendo estas questões. O que se vê nesse capítulo é uma tentativa de aprofundamento destas ideias. Primeiro identificando as manifestações destas escolas de samba como produto de práticas e costumes de um determinado grupo social. Num outro momento debatendo a ideia dos desfiles como possíveis narrativas pedagógicas. No fim apresentando e discutindo o papel (ou “os papéis”) dos carnavalescos, mola mestra nessa engrenagem, seus desafios e expectativas. Sigamos.

1.1 Escolas de samba como um produto cultural

Se faz conveniente neste momento nos remetermos ao começo, a formação dessa potente estrutura chamada de escolas de samba e, na sequência, pensarmos minimamente sua trajetória ao longo do século passado e deste. Tomando os devidos cuidados e aberto a novas possibilidades de abordagem acerca deste processo, me proponho a remontar e retomar um passado para esta manifestação de modo a produzir uma determinada identidade ao mesmo. Longe de querer fixar identidades únicas e exclusivas, proponho refletir os contornos e

³ A matéria do jornal O Dia comenta sobre esse envolvimento do mundo acadêmico na festa. <https://odia.ig.com.br/diversao/carnaval/2013-09-11/pesquisadores-ganham-espaco-nas-escolas-e-mostram-valor-no-carnaval.html>

características do processo formativo destas agremiações destacando o que é básico, notório e comum.

Parto de um princípio básico pensando ser a escola de samba uma instituição que assume um “compromisso negociado” (STOREY, 2009 e 2003) ao longo de todo o seu processo formativo e de subsistência. Visando um benefício próprio, afim de sustentar sua sobrevivência, se revelam espaços de resistência, incorporação e ressignificação de valores sociais. A cultura popular, o samba, oferecem a si próprios essas estratégias. Eis o norte deste trabalho e eis a brecha, por mim encontrada, para pensar benefícios e aproximações deste objeto a métodos de ensino e aprendizado em História sob a via da interculturalidade.

Pulo aquela conhecida “gênese” da festa carnavalesca, me abstenho de falar de Saturno, Isis e Medievalismos⁴, sigo saltando sobre alguns séculos, pulo os entrudos, os corsos e aponto uma frustração aos que esperam o marco fundador das escolas de samba do Rio de Janeiro: não há um começo preciso e magistral para essas agremiações como um todo. Parto do princípio da escola de samba como um produto cultural e, justamente por isso, ter a fluidez e as tensões como elementos centrais na sua composição e manutenção enquanto tal. “Gastronomicamente” nos diziam Fabato e Simas que “as escolas de samba cariocas, longe de purezas imaginadas, estão mais para a mixtureba de um sarapatel vigoroso” (FABATO E SIMAS, 2015, P. 17).

Ao longo do seu processo formativo e das suas trajetórias, é notório que encontros e desencontros, ofertas e demandas, arranjos e desarranjos se chocaram e acabaram por constitui-las tal como as concebemos hoje. Foi, e ainda é, preciso dar respostas a questões e necessidades que surgiam de diferentes grupos. Turano e Ferreira, analisando as escolas de samba nas primeiras décadas do século XX, nos revelam que

surgidas como uma negociação entre os interesses da intelectualidade (que buscava uma manifestação carnavalesca popular essencialmente brasileira), dos políticos (desejosos de agradar às classes menos favorecidas), do turismo (buscando atrair visitantes interessados numa festa como nenhuma outra no mundo) e dos sambistas dos morros (que almejavam ascensão e aceitação social), as escolas de samba precisavam, nesses primeiros anos, reafirmar seu compromisso com a tradição, as origens negras e a pureza essencial. (TURANO E FERREIRA, 2013, p. 75)

No processo formativo e constitutivo das escolas de samba, se nota uma variedade de interesses em jogo e o confronto entre eles é que forjam estas instituições carnavalescas. Pensar

⁴ Uma das primeiras obras a jogar luz sobre festas carnavalescas foi de Eneida de Moraes (1958), ainda na década de 50 do século passado. Seguindo o pensamento da época, nota-se, nesta obra, uma preocupação em indicar uma origem exata para o carnaval, os ranchos, os cordões, os blocos, as sociedades, o entrudo, como se isso fosse possível. Contudo, tem grande valor o trabalho feito pela autora: abriu caminho para uma problematização da festa. Tem destaque a contribuição do antropólogo Roberto da Matta (1979): a festa como lugar da inversão ainda hoje serve como parâmetro de análise para alguns, apesar da contestação de outros. Sérgio Cabral (1996) também escreveu obras referenciais para os estudos carnavalescos.

estas escolas de samba a partir das históricas e constantes marcas de enfrentamento, tensão, aceitação e negociação toca, nesse trabalho, a nossa proposta de educação intercultural.

o carnaval se apresenta como um espaço/tempo de intensificação de diálogos geradores de narrativas carnavalizadas do mundo, capazes de explicar, exemplificar e esclarecer questões da sociedade que o engendra. (FERREIRA, 2012, p.163)

O discurso que gira em torno da grandiosa Estácio de Sá, antiga Deixa Falar do grande e inesquecível Ismael Silva, como a primeira escola de samba da cidade não é inválido, tem sustância a partir de relatos e experiências já enraizadas na cultura popular. À época, a existência no bairro do Estácio de uma escola de formação de professores teria permitido essa qualidade ao charmoso bairro do centro do Rio de Janeiro, apropriada pelos sambistas a fim de lhes garantir a alcunha de professores do samba.

“É daqui que saem os professores.” Havia aquela disputa com Mangueira, Osvaldo Cruz, Salgueiro, cada um querendo ser melhor. E o pessoal do Estácio dizia: “Deixa falar, é daqui que saem os professores.” Daí é que veio a ideia de dar o nome de escola de samba (CABRAL, 1996, p. 241)

É mais fácil identificar o começo da competição entre as escolas de samba, falar dos primeiros concursos. Em 1932, patrocinado pelo jornal Mundo Esportivo, dirigido por Mario Filho, ocorreu o primeiro campeonato que foi vencido por quatro escolas (Mangueira, Vai Como Pode - antiga Portela -, Unidos da Tijuca e Para o Ano Sai Melhor). Porém, a ideia de um marco fundador das agremiações não resume um complexo e dinâmico processo de formação que considera outras muitas questões e, principalmente, tensões. As agremiações se preocupavam em marcar seu lugar, em garantir autenticidade na festa carioca.

as escolas de samba, embora ainda não tivessem solidificado seu formato, precisavam fazê-lo rapidamente sob pena de não ocupar o espaço que a elas estava destinado. Provenientes dos diferentes grupos que pulavam no carnaval carioca e que, do mesmo modo que elas, também tinham no samba um de seus trunfos, as escolas precisavam reafirmar os valores pelos quais tinham sido “invocadas”: tradicionalidade, negritude, pureza e singeleza. (FERREIRA E TURANO, 2013, p. 76)

Uma excelente referência usada pra pensar as relações étnico raciais e a escravidão no Brasil é a obra do João José Reis e Eduardo Silva, “Negociação e conflito – A resistência negra no Brasil escravista” (1989). Tal leitura nos permite, entre outras coisas, encontrar uma representação do negro escravizado que seja diferente daquelas que os identificam como heróis ou vilões, nos mostrando a existência de relações muito mais complexas permeando o dia a dia destes escravizados, tanto com os senhores, quanto com os outros escravos. No meio desse violento mundo escravista havia um espaço social onde eram criadas oportunidades para

barganhas ou para conflitos. Uma folga no final de semana, por exemplo, é um dos exemplos citados pelos autores para justificar as negociações desse complexo sistema.

Estendo esse raciocínio para pensar sobre o processo de formação das escolas de samba do Rio de Janeiro. Afastar o processo constitutivo destas agremiações da participação ativa dos negros é impossível. As escolas de samba nascem negras. E nascem em período que gira em torno das primeiras décadas do século XX. Ora, considerar que a vida dos negros por volta de 30 ou 40 anos após a abolição ainda estava longe de ser digna e aceitável é uma reflexão bem viável. Diante disso, seriam o samba e a formação dessa rede de relações e trocas que é uma escola de samba um espaço de negociação dos negros visando a sua própria sobrevivência? Os constantes diálogos entre estes atores e o poder público, sendo o que envolve a escolha do nome Portela para a agremiação de Madureira um caso emblemático, poderiam representar essa ideia de negociação e conflito?

A mudança de nome veio em 1934, no dia 1º de maio. Ao receber dirigentes da Vai como Pode, o delegado de polícia Dulcídio Gonçalves fez uma proposta inesperada: a mudança de nome da escola. Alegou que não ficava bem uma grande escola de samba ostentar um nome tão chulo como Vai como Pode. Paulo da Portela, embora nunca fosse chamado de Paulo da Vai como Pode, tentou defender o antigo nome, segundo ele, sugerido pela própria polícia. O delegado, porém, sustentou que não renovaria a licença de nenhuma escola com o nome Vai como Pode. E sugeriu um nome que, segundo ele, tinha a pompa adequada para uma escola de samba daquele nível: Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela. Diante das circunstâncias, a proposta foi aceita. (CABRAL, 1996, p.95)

Ao mesmo tempo em que são muitos os conflitos na Primeira Republica entre o governo e as “classes perigosas”⁵, onde negros estavam incluídos, penso que existia para estes negros e pobres um escape: a escola de samba. Foi criada uma forma de resistir que não necessariamente envolvia apenas o conflito e o enfretamento. Passeava por esses dois movimentos, ora negociava, ora enfrentava. Sabemos que o samba e o sambista poderiam muito bem representar os perigos do período. Todavia, as experiências que nestes ambientes festivos eram vividos transgrediam o âmbito do conflito, indicando também uma possível negociação entre os seus próprios participantes no sentido de busca por alternativas de sobrevivência e manifestação dos seus valores e práticas.

É curioso ouvir de quem consome, assiste ou participa do “carnaval da Avenida” por apenas 4 ou 5 dias no ano, discursos como: “carnaval se misturou com política”, “a Globo comprou a escola X”, “ganhou porque tem dinheiro de bicheiro”, “a prefeitura bancou esse desfile”. O extraordinário destas e outras frases se justifica no fato de que muitas destas práticas

⁵ O decreto de nº 847, de 11 de outubro de 1890, manifesta a preocupação do governo federal em reprimir “vadios”, na sua grande maioria, negros adeptos da capoeira, de cultos afros, etc.

condenáveis ou questionáveis existem desde os primórdios da festa. A constante e necessária interlocução entre os personagens da festa e os poderes oficiais ou paralelos pode nos servir como justificativa para a existência da mesma. O historiador Luis Anselmo (2018) nos mostra o quão complexa e vital é a relação entre a Beija Flor de Nilópolis, maior vencedora da era sambódromo, e o jogo do bicho capitaneado pela família Abraão David. São inúmeros os outros exemplos de relações como essas no ambiente das agremiações tanto no passado, como no presente.

Tal reflexão, ao mesmo tempo que não quer impedir ou invalidar a participação e comentários de carnavalescos “turistas” (os que só falam e pensam a festa por 4 dias), também não quer fazer juízo de valores ou considerar como sendo a única alternativa viável esse conluio envolvendo escolas de samba e poderes oficiais ou paralelos. Alternativas que permitem a sobrevivência, pujança e força destas escolas são as mais variadas e têm sido pensadas academicamente de forma magistral. Cassio Novo (2019), analisando estratégias e práticas de atração e interação com o público adotadas em grandes festivais, especificamente o mundialmente conhecido *Tomorrowland*, nos mostra alternativas variadas para tornar mais sustentável e atraente o universo carnavalesco⁶. É uma outra faceta para a festa.

Não me proponho aqui a apresentar um modelo ideal de gestão para as agremiações e para a festa. Não acredito existir o modelo certo e o modelo errado. É possível sim questionar determinadas atitudes e ideias certas ou problemáticas. Mas a própria existência e sobrevivência das escolas de samba, instituições quase seculares, guardiãs de tradições e ancestralidade, nos revela que, bem ou mal, existem práticas que dão sustentabilidade as mesmas. A ideia neste momento é dialogar sobre formas já estabelecidas e formas que podem se estabelecer (ou não) na organização momesca.

O diálogo promovido pelas escolas de samba não se resume ao poder público e paralelo, se estendendo a outros setores e grupos de elevada relevância. Na década de 60, o encontro da Escola de Belas Artes (EBA) com o carnaval rendeu significativas mudanças estéticas, sociais e culturais na festa. O ingresso destes acadêmicos e profissionais nos barracões, professores e estudantes da EBA, pensando e confeccionando junto a outros profissionais (da serralheria, da marmoraria, da tinturaria, da costura, entre outros. todo o desfile forneceu a festa uma nova cara. Novas concepções artísticas passam a ser parte das apresentações das escolas, tal como

⁶ “No caso do *Tomorrowland*, especialmente em sua localidade de origem, em Boom, na Bélgica, a organização do festival possui estratégias de manutenção, com a comunidade local, de uma política de aproximação e boa vizinhança. Assumindo-se como causadora de impactos negativos na localidade, especialmente durante a ocorrência do festival, a organização procura estreitar os laços com a população local quando o festival não está acontecendo e, também, durante sua realização.” (NOVO, 2019, p. 32)

surgem novos atores e públicos da festa. O que surge no morro chega a cidade, aos condomínios, aos mais abastados. A negritude passa a ser projetado em novas temáticas de enredos: o Salgueiro desta década revelando o negro como protagonista, disputando palanque com os que até então eram os únicos homenageados, os heróis brancos da nação brasileira.

Na década de 1960 – não por acaso o período em que as lutas pela liberdade nos territórios africanos só fazia crescer e no Brasil, as demandas sociais que desaguarão no golpe civil militar contra o governo de João Goulart, em março de 1964, se radicalizavam – algumas escolas de samba, capitaneadas pelo Salgueiro, começaram a apresentar uma visão do negro no Brasil fundada na ideia da resistência ao escravismo e na valorização de uma mitologia heroica dos seus personagens, em contraponto aos heróis militares, cientistas, políticos e escritores, da história oficial. (FABATO E SIMAS, 2015, p. 33)

As décadas de 70 e 80 nos revelam a possibilidade de diálogo envolvendo as escolas de samba e as emissoras transmissoras dos desfiles. No desfile de 1966 já teria acontecido uma transmissão do desfile pela Rede Globo. A Rede Manchete também vai surgir como ator importante nesta trajetória envolvendo, principalmente, a projeção e os ganhos financeiros das escolas com os direitos de transmissão.

Atualmente tem sido aquecido o debate sobre a nocividade e a necessidade destes patrocínios e cotas de televisionamento. Diante do pouco incentivo da atual gestão municipal ao Carnaval carioca, a obtenção de qualquer outro recurso ganha mais importância ainda. Porém, a ingerência da emissora que transmite sobre as regras do desfile e das transmissões destes (a questão do tempo do desfile, dos valores e momentos que a emissora quer captar, entre outras coisas) tem gerado dúvidas sobre outras formas de exposição e organização do festejo.

É inegável a contribuição que estas transmissões deram para a projeção das escolas de samba. No Acre ou em Santa Catarina é muito provável que conheçam a Mangueira, o Salgueiro, a Vila Isabel. Se pensarmos o impacto das transmissões no surgimento e aumento das paixões de expectadores de diferentes estados pelas escolas de samba do Rio de Janeiro fica difícil ter uma dimensão exata. Basta ver o interesse cada vez maior em outros estados por *workshops* envolvendo os artistas da nossa festa e a participação ativa e cada vez maior de estrangeiros na Sapucaí. Nordestinos, sulistas, entre outros, seja nas baterias, alas de passistas ou área artística.

Existe ainda a possibilidade de pensarmos outras variadas formas de diálogos das agremiações carnavalescas com diferentes interlocutores: a Igreja Católica (o uso ou não de referências do sagrado cristão), as “celebridades” da TV ou dos esportes (enredos sobre artistas, clubes e atletas, além da participação dos mesmos nos desfiles), as empresas de variadas finalidades (os enredos patrocinados), os governos de outras cidades, estados e países (como se

diz na cultura das escolas estes são os enredos “CEP”, os que tem “endereço”, porque fazem referência a um lugar), o público expectador dos desfiles (as tentativas de interação) nas arquibancadas (tem se revelado potente essa interação?) e nos camarotes (existe essa interação?), a sociedade (o descrédito do concurso diante de sucessivas “viradas de mesa”), as elites (o desfile como o pitoresco, como o bárbaro ou como lazer), as suas comunidades (ganhos e perdas dos participantes da festa), entre outras possibilidades.

Não é o interesse deste trabalho dar conta dessas questões, mas convém destacar essas possibilidades a fim de sustentar a ideia de escola de samba como uma esponja, um organismo que absorve, nos seus variados poros, uma gama enorme de informações, contatos e objeções.

Voltamos ao ponto da escola de samba como produto cultural: por se tratar de uma produção humana, variáveis e múltiplas questões podem ser inseridas nesse processo formativo e identitário das escolas de samba. Existirão sempre os que tentam carregar títulos de fundadores ou de pioneirismos. Porém tal tentativa, além de não resumir o que é a história e identidade das agremiações, impede as mesmas de adquirirem novos contornos, se adaptarem a realidade onde estão inseridas, e a realidades que estão por vir. Considero aceitável pensar as escolas de samba como instituições produzidas pela sociedade, na sociedade e para a sociedade. Os fluxos, os movimentos, compõe características importantes das agremiações carnavalescas.

Se nota ser falha a tentativa de medir ou resumir o que são as escolas de samba visto que as mesmas constroem e reconstroem significados e práticas a partir das demandas do tempo em que está inserida. A festa vai adquirir novos e diferentes contornos na medida em que o seu espaço de experiência for sendo alargado. Inseridas socialmente no mundo elas bebem do mundo o que o mundo tem a oferecer. É esse o contorno que dou as escolas de samba, tal como pensa Ferreira e Turano, quando dizem que as escolas de samba possuem uma “capacidade de reinventar constantemente suas tradições adaptando-as aos interesses da intelectualidade sem perder de vista seus próprios objetivos” (FERREIRA E TURANO, 2013, P. 88).

Tendo dito isto se torna apropriado um debate envolvendo as questões do desfile em si de uma escola de samba. A preocupação maior está na abordagem das narrativas. Obviamente que, ao tocar este tema, se faz necessário o comentário sobre outros elementos importantes de um desfile que envolvem a narrativa: o samba, a concepção artística, a participação de foliões. Entretanto, especificando ainda mais o alvo da investigação, por se tratar de uma reflexão sobre o ensino de história e suas ilações com o carnaval, a ideia é tratar da existência de um caráter pedagógico para os desfiles. Existe essa intencionalidade educativa no carnaval?

1.2 Aproximações e tensões envolvendo História, Ensino, Narrativa e Desfiles de Escolas de Samba

1.2.1 O desenrolar de um desfile de escola de samba

“Na tela da TV no meio desse povo.” O tocar desse jingle comercial, geralmente nas primeiras semanas de janeiro, nos anuncia a aproximação de uma prática comum em muitos lares da cidade do Rio de Janeiro, entre outras regiões. Assistir aos desfiles de escola de samba pela TV, em grandes ou pequenos grupos, até mesmo individualmente, é como que um ritual para muitos cariocas, brasileiros. Não à toa se justifica o grande investimento da empresa que transmite os desfiles. O retorno e a audiência são certos. Ao grupo de espectadores presentes na Marquês de Sapucaí são somados milhões de telespectadores por todo o país.

O que prende a atenção deste público e destes telespectadores? O que justifica a fidelidade destes diante desse espetáculo artístico? Tais perguntas constantemente são feitas por acadêmicos, membros das agremiações, diretores e executivos de empresas de transmissão e patrocínio, entre outros. O fato é que existe um grande público cativo e consumidor desses desfiles.

Com alguma frequência, porque se tornou um grande produto de entretenimento e, por isso, atende a complexas demandas comerciais, é discutido o formato desses desfiles⁷. A questão do tempo, da duração dos desfiles vem sofrendo constantes intervenções por parte de quem organiza e televisa o espetáculo. Cada vez mais temos visto um decréscimo na cronometragem⁸. A negociação entre as escolas e a transmissora dos desfiles ocorre ano a ano, de modo a alinhar demandas e necessidades.

Em 2015, a TV Globo deixou de transmitir a primeira escola de cada dia de apresentação, para que não tivesse sua grade de programação prejudicada. No carnaval de 2016, a TV Globo decidiu não transmitir ao vivo, além da primeira escola, também a segunda agremiação a adentrar na Marquês de Sapucaí em cada dia de desfile. (...) Porém, dias depois do anúncio oficial, a decisão foi revista conforme pressão das escolas afetadas. (OLIOZI, 2019, P. 91)

⁷ Muito contribui para o entendimento da dinâmica típica de um desfile de escola de samba no Rio de Janeiro o trabalho de Barbosa (2018). Neste é destrinchado o desfile de modo a permitir ao leitor conhecer etapas e características desta produção artística.

⁸ No carnaval de 2020 o tempo de desfile foi reduzido (mínimo de 60 e máximo de 70), tal como o número mínimo de alegorias (4, não mais 5 como em anos anteriores), de baianas (60, não mais 70 como em anos anteriores), de paradas para apresentações (3, não mais 4 como em anos anteriores).

A crise econômica e financeira das escolas também impacta nesse ponto. Por causa dessas situações existem variações no modo como se organizam os desfiles. Acordos são feitos, refeitos ou desfeitos entre a Liga que organiza os desfiles, as agremiações e as empresas que transmitem e patrocinam os mesmos.

Apresento abaixo, a partir do regulamento da Liesa⁹, que é quem organiza os desfiles das escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro, uma comparação no regulamento dos desfiles de 2017, ano em que se deu o desfile da Estação Primeira de Mangueira analisado nesta dissertação (“Só com a ajuda do santo”), e do desfile de 2019, ano de início da elaboração da dissertação, de modo a notarmos como essas apresentações são impactadas por meio destes acordos.

Em ambos os anos se nota que:

- a direção artística dos desfiles fica a encargo do presidente da Liesa, do vice presidente da Liesa e a eles ficam subordinadas algumas comissões: a de concentração, a de cronometragem, a de dispersão e a de verificação das obrigatoriedades regulamentares;
- a comissão de concentração se encarrega de indicar datas e horários de saída das alegorias dos barracões, além de itinerário, data e horário de chegada e disposição dessas alegorias na concentração. Existem duas concentrações, uma para cada lado da avenida onde desfilam as agremiações: a do “Balança mas não cai” (prédio famoso na Av. Pres. Vargas, próximo da Central do Brasil) e a dos “Correios” (referência ao prédio Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, próximo ao prédio da prefeitura da cidade).¹⁰ Pode essa comissão propor a aplicação de penalidades previstas no regulamento em casos de desvios dessas orientações por parte das escolas;
- a comissão de cronometragem se encarrega de acompanhar o acionamento e parada do cronômetro nos desfiles e propor a aplicação das penalidades previstas no regulamento. Tem destaque aqui o fato de as escolas terem no mínimo 65 minutos e, no máximo, 75 minutos para desfilarem. Toques de sirenes são usados para auxiliar as escolas a se posicionarem e iniciarem seus desfiles;
- a comissão de dispersão se encarrega de organizar a operação de retirada das alegorias da respectiva área podendo propor também a aplicação de penalidades previstas no regulamento em casos de desvios das suas orientações por parte das escolas. As escolas

⁹ Estes regulamentos estão disponíveis no site da Liesa: <https://liesa.globo.com/>

¹⁰ É interessante destacar a existência de estratégias de segurança e suspense que envolvem a concentração das agremiações. Elas colocam seguranças para impedirem qualquer possível dano as alegorias, sacos plásticos cobrindo as mesmas, entre outras coisas. Tudo isso sem contar a presença de profissionais responsáveis pelos últimos ajustes e acabamentos destas alegorias na mesma área. É um espaço passível de interessantes análises.

têm um tempo determinado para efetuarem a retirada de suas alegorias da dispersão, evitando assim atrapalhar as escolas que desfilam na sequência;

- a comissão de verificação das obrigatoriedades regulamentares se encarrega de fiscalizar se as escolas de samba, entre outras coisas, apresentaram o que dispõe o regulamento: no mínimo, 200 ritmistas nas suas baterias¹¹, 70 baianas¹², 10 (no mínimo) a 15 (no máximo) componentes na comissão de frente, impediram a apresentação de animais vivos, de genitálias a mostra e outros. Chama a atenção ainda entre estas obrigatoriedades a questão do número mínimo e máximo de alegorias (5 e 6, respectivamente) e tripés (3 no máximo) por agremiação, os limites de tamanho destas alegorias e tripés, o seu ineditismo, tal como a não utilização de qualquer tipo de “merchandising” nos desfiles. Cabe a essa comissão propor penalidades em casos de descumprimento dessas regras;
- para além destas questões as agremiações têm datas específicas para a entrega de documentações referentes ao desfile. É preciso informar uma série de coisas a Liesa, entre elas, sinopse do enredo, samba enredo, nome do casal de mestre sala e porta bandeira, justificativa do enredo, além de respeitar a questão do número mínimo e máximo de componentes (2500 e 3500, respectivamente), de membros da diretoria (200 no máximo), as normas específicas quanto ao uso de crianças nos desfiles, dentre outras informações.

Para esta dissertação, em específico, tem destaque um item do art. 27 destes regulamentos: cumprir o que determina o Artigo 208 do Código Penal Brasileiro que diz não ser possível “...vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso”. Esses enfrentamentos, encontros e cuidados existentes na relação carnaval e igrejas pode render bons frutos acadêmicos. O limite entre o respeitoso e o desrespeitoso é tênue e variável, dependendo dos interesses de ambos os envolvidos. Neste trabalho a temática religiosa de um desfile vai ser explorada a partir de uma proposta metodológica de ensino intercultural. Contudo destaco a existência de outras possibilidades de investigação a partir deste ponto do regulamento dos desfiles.

¹¹ O regulamento destaca ser inapropriado e penalizado o uso de instrumentos de sopro na bateria, com exceção dos apitos de mestres e diretores. Desde o início dos desfiles existe essa pendência: não é admissível descaracterizar o samba com o uso desses instrumentos. Existe uma preocupação em manter a ancestralidade, a tradição daquilo que é considerado samba.

¹² Este item se revela interessante na medida em que inclui a proibição de homens na ala, exceto se for o diretor da mesma, desde que não esteja trajado como as baianas. O questionamento destas questões de gênero é uma tendência acadêmica atual.

Repare que existe uma dimensão do desfile que é puramente técnica. Como uma moeda, os desfiles possuem um lado que se opõe ao que é artístico e emocional; existe um lado das regras e do rigor. Existe um corpo denso de obrigatoriedades que as escolas devem respeitar a fim de não perder ponto na disputa. O rigor no cumprimento das regras é um ponto muito interessante na análise dos desfiles. Eles extrapolam as dimensões identitárias, comunitária, cultural, comercial, emotiva e/ou elucidativa contidas nestas apresentações. Pode nos servir essa questão como um importante elemento na tentativa de aproximação envolvendo os desfiles e a História, a narrativa histórica e o ensino de História.

1.2.2 Apropriações do debate envolvendo História e Narrativa

Na minha graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) tive a sorte de ser aluno do professor Ilmar de Mattos. Em aulas de História do Brasil ou de Ensino de História aprendi com a sua prática que um professor deve descentrar seu aluno, tirá-lo da sua zona de conforto, do seu eixo central, a fim de atingir um bom nível no processo de ensino e aprendizado. No momento em que me tornei profissional do ensino tal reflexão passou a ter mais sentido. Não seria dançando, cantando, desenhando ou esculpindo que eu conseguiria descentralizar meu aluno. Muito valorizo quem consegue, com tais habilidades, chamar a atenção de alguém para determinada coisa e penso até que essa seria uma razão que justifica meu gosto pelo carnaval. Todavia me restava a questão da narrativa como um aliado para o cumprimento de tal objetivo.

Em qualquer dicionário ortográfico a palavra narrativa, cara ao ensino de História e também ao universo das escolas de samba, tem no seu significado algo que gira em torno de expor um acontecimento (ou uma série de acontecimentos) por meio de palavras e/ou imagens. Típico da natureza humana, considero que o ato de narrar permite encontros, conhecimentos, reconhecimentos, transmissões, viagens, entre outras coisas. A narrativa é uma forma de comunicação. A narrativa histórica se pauta na tensão entre “construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação” (MONTEIRO E GABRIEL, 2014, p.31). Pensando a proposta da dissertação, consideramos que professores e também os carnavalescos se valem de tal artifício, de uma boa construção narrativa, para comunicar suas intenções. Certo é que quanto mais clara e bem construída for a narrativa mais bem sucedida será a realização do trabalho de ambos os profissionais.

Me recordo da diferença aprendida em casa sobre as palavras *estória* e *história*. Me foi ensinado que a primeira fazia referência a algo mais ficcional, enquanto que a segunda carregava um caráter maior de verdade. Dentro desse trabalho, onde há um constante diálogo entre o universo das escolas de samba e o universo do ensino de História, se abre a possibilidade de investigação acerca dessa diferença, se ela se aplica a estes dois mundos: os desfiles contam *estórias*, enquanto que na sala de aula se conta História? Eis um horizonte de pesquisa apresentado, e aqui, não aprofundado.

No campo da historiografia existe um debate fértil sobre o conceito de narrativa. Sabemos que História e narrativa não necessariamente andaram lado a lado, como aliados, como nos afirmam Monteiro e Gabriel (2007). Essa “história da História”, por nós identificada como historiografia, muito nos revela sobre as mudanças que passam os homens, os conceitos e as práticas.

A confecção da História é sempre afetada pelo tempo, por isso, estudar a historiografia é rever e analisar os enfoques da narração, as interpretações, as visões de mundo, o uso de evidências ou documentos, assim como os métodos utilizados pelos historiadores no momento em que produziram a narrativa histórica sobre os acontecimentos passados. (FERREIRA E FRANCO, 2013, p. 42)

Historiadores da primeira geração da Escola dos Annales questionavam a função da narrativa na representação da História, condenando-a como inadequada para dar visibilidade à ciência histórica. Existia uma postura crítica dos Annales à História/Escola Metódica, preocupada em ter parâmetros mais próximos das ciências naturais. Qualquer perspectiva que envolvia o contato do historiador com narrativa era prontamente identificado como inapropriado.

A maré vai caminhar na direção contrária a este discurso. Jacques Revel nos diz que,

nas origens ocidentais da historiografia, não existe contradição entre a história como investigação e a história como narrativa. As verdades que o historiador traz a luz são suscetíveis de serem transmitidas apenas ao preço de uma formação e de uma ordenação que se identificam a uma intriga. Ele não saberia, portanto, contentar-se em apresentar os fatos que recolheu em ordem cronológica; ele deve lhe dar uma organização detentora de uma significação, produzindo figuras reconhecíveis. (REVEL, 1972, p. 212)

As contribuições, anos mais tarde, de uma nova geração de historiadores foram responsáveis para uma mudança desta concepção da Escola dos Annales. O impacto das demandas e lutas sociais da década de 60 penetraram o campo da historiografia, permitindo o uso de novas fontes e temáticas. As portas da História foram escancaradas! As contribuições da narrativa voltaram ao debate historiográfico. Ricoeur (1983-85) nos afirma que toda história

escrita assume algum tipo de forma narrativa, enquanto Hartog (1995) nos mostra que a narrativa nunca deixou de existir. Outras foram as contribuições nesse sentido, entre elas, a de Jacques Revel citada acima.

Podemos falar de um ressurgimento da narrativa, tal como nos afirma Lawrence Stone (1979). A ideia de uma história estrutural, metódica, quantitativa e analítica foi sendo golpeada na medida em que os historiadores passaram a ter novas preocupações: tornar acessíveis e de fácil “degustação” as suas produções e utilizar temáticas mais populares nas suas pesquisas, indo de encontro a este novo público.

As questões que estão sendo colocadas pelos “novos historiadores” são, afinal, as que preocupam a todos atualmente: a natureza do poder, da autoridade e da liderança carismática, a relação entre as instituições políticas e os padrões sociais e sistemas de valores subjacentes, as atitudes frente a juventude, a velhice, a doença e a morte, o sexo, o casamento e o concubinato, o nascimento, a contracepção e o aborto, o trabalho, o lazer e o consumo conspícuo, a relação entre religião, a ciência e a magia como modelos explicativos da realidade (...) São todas questões candentes na atualidade, e dizem respeito às massas, mais do que às elites. (STONE, 1979, P. 15)

As mudanças sociais e mundanas que hoje experimentamos não dariam muita abertura a produções historiográficas apartadas do diálogo com a realidade. Afirmo que existe hoje um apelo ao convencimento. Os discursos, sejam eles historiográficos, pedagógicos e até mesmo carnavalescos precisam, mais do que nunca, ter um poder maior de convencimento para chegar e impactar os ouvintes, receptores e participantes desse encontro/diálogo. O convite a sair de redomas já foi feito a estes grupos de profissionais há um tempo.

Penso que toda operação historiográfica deve considerar uma dupla preocupação: o modo e a forma de produção e transmissão do conhecimento histórico. Na preocupação com o modo há de ser considerado o rigor técnico na elaboração do discurso enquanto na preocupação com a forma tem de ser levado em conta a leveza na transmissão da mensagem. Se nota ser complexo colocar em lados distintos a história e a narrativa. Toda produção historiográfica assume algum tipo de forma narrativa. Para Ricoeur (1983-85), o tempo histórico somente pode se tornar inteligível através da narrativa. É intrínseca a relação envolvendo ambas, tendo em vista que o conhecimento histórico precisa de uma satisfatória forma de transmissão, de uma boa construção narrativa.

No ambiente de sala de aula, diferente do universo acadêmico por considerar outras vertentes próprias desse lugar (a legislação pedagógica, o universo da escola, as questões dos discentes, entre outras coisas), é possível pensar também essa dupla preocupação clara e manifesta. Ao mesmo tempo em que se faz necessário acrescer continuamente a extensa contribuição acadêmica as aulas e exposições de conteúdo, também há de se considerar todos

os impactos e ganhos que novas mídias e alternativas, típicas e naturais do universo do alunado, ator deste processo de ensino e aprendizado, como games, redes, saberes, entre outras coisas, podem ser úteis a transmissão de determinado conteúdo histórico.

Ana Maria Monteiro, analisando o ensino de História nas escolas, nota que

“a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria” (MONTEIRO, p. 130, 2007)

O professor, narrador por hábito, necessidade e natureza, desenvolve suas aulas a partir de falas, temporalidades, perguntas, explicações, contextualizações, relações, exemplificações, aberturas, silenciamentos e escolhas, de modo a permitir que os alunos atribuam um sentido ao conteúdo e aos conceitos expostos. É uma construção heterogênea porque envolve a participação, intervenção e autoria do alunado.

Mais uma vez retorno ao símbolo da moeda: vejo que a preocupação com a narrativa recheia o ofício do historiador, do professor de história e também daquele que desenvolve a narrativa apresentada em um desfile de escola de samba, o carnavalesco. De alguma maneira em todo esse trabalho veremos questões dicotômicas, ambíguas, sempre pensando dois lados, duas vertentes para ambos os universos por aqui explorados, o ensino de História e os desfiles. Como uma moeda.

Dialogando com estes autores, aproximando este debate a tentativa de conexão entre a História, o universo da sala de aula e o universo das escolas de samba, podemos pensar que as novidades, mudanças e necessidades que vivemos na contemporaneidade implicam em uma contínua reformulação de conceitos, conexões e estruturas narrativas. Narrar articula uma interpretação do passado com um entendimento do presente e expectativas do futuro. Desse modo a busca por alternativas que enriqueçam e dinamizem estas interpretações é o que podem marcar o encontro do ensino com os desfiles, sob o viés da narrativa.

1.2.3 Os enredos: uma narrativa histórica?

“Não entendi o enredo desse samba, amor / Já desfilei na passarela do seu coração...”¹³
Possivelmente, essa canção imortalizada na voz de Jorge Aragão, permitiu o primeiro acesso

¹³ “Enredo do meu samba”, samba composto por Dona Ivone Lara e Jorge Aragão, gravada pelo cantor no seu disco “Jorge Aragão - Ao Vivo”, em 1999.

de muitos ao sentido da palavra enredo que aqui pretendo discutir brevemente. A letra da música apresenta várias referências ao universo carnavalesco e, no fim, revela a perda de um amor. Certamente o enredo não se apresenta plenamente satisfatório ao eu lírico da canção. Certo é que, longe de se relacionar a amores perdidos ou encontrados, para este presente trabalho, o enredo de uma escola de samba se refere a narrativa escolhida pela agremiação a fim de ser carnavalizada, explorada por meio de fantasias, alegorias, danças, versos e poesia. A partir dos seus enredos, as escolas de samba se assumem “emissoras de discursos”, tal como afirma Faria (2018), “emissoras de narrativas”, tal como proponho. Sem obrigação de ter plenos laços com a verdade, os enredos são construções simbólicas de artistas, carnavalescos e/ou enredistas, servindo como sustentáculo de toda a apresentação artística da escola.

Uma das características das Escolas de Samba é contar uma história que a cada ano tem de ser diferente. Ter um tema e contar a história dará origem a todas as outras etapas subsequentes, até culminar com o desfile de carnaval. O enredo, portanto, é o fio condutor da letra e da melodia do samba, e vai orientar a criação e execução dos trajes, o desenho dos carros alegóricos, a escolha das cores e dos efeitos coreográficos, assim por diante. (MAGALHÃES, 1997, p. 26)

A definição e apontamento do enredo implica diretamente na escolha do samba, da música que representaria melhor aquele discurso. Existe um complexo processo envolvendo a escolha dos sambas. Muitas vezes são concursos que duram meses, envolvem expectativas de variados grupos (compositores, torcedores, diretores, imprensa e até mesmo uma quantia considerável de capital, devido a projeção e divulgação das obras em mídias. Nos importa pensar que por meio de concursos ou encomendas, os sambas devem se apoiar na elaboração do enredo através da sua sinopse, uma visão mais generalizada da pesquisa/história desenvolvida. A clareza do enredo se torna fundamental pois, além de ser um quesito com avaliação e julgamento próprio, há um forte impacto deste em outros quesitos, como o samba enredo, as fantasias e alegorias. O fato que envolve custos e autorias no processo de escolha de samba, e também os critérios técnicos de avaliação do enredo e outros quesitos, apesar de bastante atraente, não é o foco desta discussão.

Sua elaboração varia de acordo com a capacidade e o modo de organização e produção adotado pelo carnavalesco, comissão de carnaval ou agremiação responsável. Se apoiando em produções dos mais variados tipos (livros, enciclopédias, imagens, viagens, consultando as mais variadas fontes (obras científicas, literárias, nacionais ou estrangeiras, etc), com ou sem apoio de terceiros no processo, o enredista, sendo o carnavalesco, a comissão ou não, se responsabiliza por entregar uma construção sólida, poética e precisa do que pretende emitir como discurso.

Os temas dos enredos são muito variados. Podemos distinguir pelo menos os seguintes tipos: histórico, literário, folclórico, homenagem a personalidade/biográfico, metalinguístico, geográfico, de crítica social, de humor, abstrato ou conceitual, sobre objetos, esportivo, de temática infantil, de temática afro-brasileira, de temática indígena e de patrocínio. Sendo que vários enredos podem se inserir em mais de uma categoria. (FARIAS, 2007, p. 48)

Existem casos em que os carnavalescos contam com o apoio de parceiros para a elaboração do enredo e/ ou da sua sinopse, como por exemplo, o trabalho apresentado pela Mocidade Independente de Padre Miguel, em 2017, falando sobre Marrocos. Repare na imagem a identificação do apoio que André Luis Junior prestou ao carnavalesco Alexandre Louzada na elaboração e autoria do enredo, da sua sinopse e do roteiro do desfile. Para além disso é possível identificar algumas das obras que referenciam o enredo exposto. Em um momento posterior abordaremos mais profundamente o documento exposto, de nome “Abre Alas”.

Figura 1 - Ficha Técnica Enredo - Autores e Referências

FICHA TÉCNICA					
Enredo					
Enredo “As mil e uma noites de uma ‘Mocidade’ pra lá de Marrakesh”					
Carnavalesco Alexandre Louzada					
Autor(es) do Enredo Alexandre Louzada e André Luis Junior					
Autor(es) da Sinopse do Enredo Alexandre Louzada e André Luis Junior					
Elaborador(es) do Roteiro do Desfile Alexandre Louzada e André Luis Junior					
	Livro	Autor	Editora	Ano da Edição	Páginas Consultadas
01	Marrocos	KHIARA, Abdellah Salih Youssef	FAAP / Museu de Arte Brasileira	2008	Todas
02	Os portugueses em Marrocos	FARINHA, Antônio Dias	Ministério dos Negócios	2002	Todas
03	Marrocos e suas relações com a Ibéria na Antiguidade	DE PAULA, E. Simões	Livraria Martins	1946	Todas
04	Marrocos – Coleção Lonely Planet	Vários Autores	Editora Globo	2015	Todas
05	O Marrocos que o Brasil ainda não descobriu	ATLASSI, Khalid	Up-line	2002	Todas
06	Marrocos	DE AMICIS, Edmundo	Clube do Livro	1947	Todas
07	All Marocco Guide	Vários Autores	Fes: Editorial Fisa Escudo de Oro	2012	Todas

Certo é que, dentro das normas estabelecidas pela Liesa, existe um prazo de apresentação dos enredos a ser respeitado pelos respectivos responsáveis. No carnaval de 2017, o que abordaremos neste trabalho, a data prevista para a entrega das sinopses de enredo era 29/07/2016, ou seja, cerca de 7 meses antes da festa¹⁴. Em 21/10/2016 as letras dos sambas enredo deveriam ser entregues a Liesa e, no dia 10/01/2017, deveriam ser entregues a mesma organização tanto o histórico e justificativa do enredo quanto o roteiro do desfile, a descrição da disposição sequencial de Alas, Alegorias e outros elementos integrantes do cortejo. Como falado anteriormente, todos os envolvidos no desfile, incluindo aí o enredista, obedecem rigorosamente a uma dimensão técnica e burocrática dentro da festa.

Além deste ponto, o respeito aos critérios técnicos deve ser elevado ao mais alto grau de excelência visto que enredo é quesito de avaliação do desfile. No “Manual do Julgador” elaborado pela Liesa para o carnaval de 2017, como critério de julgamento do quesito enredo, constava que o julgador deveria considerar dois elementos:

- Conceção (Argumento ou tema, ou seja, a ideia básica apresentada pela Escola e o desenvolvimento teórico do tema proposto);
- Realização (a sua adaptação, ou seja, a capacidade de compreensão do enredo a partir da associação entre o tema ou argumento proposto e o seu desenvolvimento apresentado na Avenida através das fantasias, alegorias e outros elementos plástico-visuais; e a apresentação sequencial destas diversas partes, , que irá possibilitar o entendimento do tema ou argumento proposto, de acordo com o roteiro previamente fornecido pela Escola, o livro Abre-Alas, e a criatividade.

A troca de ordem e/ou presença, tal como a falta, no desfile, de alegorias e alas previstos no roteiro fornecido pela agremiação é passível de punição no quesito. Podemos considerar não ser simples a tarefa de expor uma narrativa, um enredo na Avenida Marques de Sapucaí. O responsável pela elaboração desta narrativa tem de se cercar de inúmeros cuidados. Até porque, nas suas concepções e projetos, os detalhes e nuances estão sob sua alçada. A luz da alegoria, o posicionamento do destaque, a cabeça daquela fantasia, a cor daquele esplendor, o movimento e a mecânica daquele elemento cenográfico, entre outras muitas coisas, são partes de um todo, todo esse muito claro e definido na cabeça do autor da narrativa.

Penso existir um ponto de encontro envolvendo a tarefa do historiador e a tarefa de quem elabora os enredos carnavalesco: ambos misturam o rigor técnico e a eloquência. A necessidade de ser preciso e impactante ocupam as intenções e práticas de ambos os profissionais.

¹⁴ Os desfiles do grupo especial ocorreram, em 2017, nos dias 26 e 27 de fevereiro.

Enquanto historiador, definindo a Historiografia como a “história da ciência História”, como o modo como penso o curso da ciência ao longo do tempo, suas mudanças, demandas e características, me pergunto sobre a existência ou não de uma ‘enredografia’. Seria possível compilar os enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro e pensá-los como um conjunto de vertentes e possibilidades de análise? Decerto existem “tendências” na elaboração e exposição de enredos, impostas oficialmente ou não (na grande maioria dos casos assim se dá). A escola de samba está inserida em um meio, um contexto, um cenário, que por ser impactado pela ação humana, por vezes, sofre alterações.

Simas e Fabato (2015) contribuíram para essa tal “enredografia” que faço referência visto que constroem um histórico para os enredos das agremiações cariocas. Importa para eles analisar o impacto do contexto histórico, político, econômico, social e cultural nas concepções dos cortejos, dos sambas, das escolas em si. Ao mesmo tempo consideram ser estas escolas de samba agentes não apenas passivas desse amplo contexto e ambiente, mas também ativas no mesmo, impactando-o historicamente, temporalmente e espacialmente. A escola de samba fere e é ferida pelo meio em que se insere. Recebe influências, contrói significados sobre as mesmas e as devolve, ao seu jeito.

Parto de um princípio que considera ser o carnaval não apenas o ambiente da festa e da alienação, mas também o momento de atuação social e política. A festa pode ser o momento de revelação de pautas identitárias e sociais de extrema relevância. Há um diálogo forte envolvendo os desfiles e a sociedade que constrói e participa destes desfiles. Os desfiles das escolas de samba teriam então uma possibilidade de entrada nas propostas do ensino de História? Os desfiles têm um caráter pedagógico? Os conteúdos propostos por enredos de escolas de samba são pedagógicos? Diria que sim, que pode ter essa serventia. Nikitiuk (2001) indica como orientação para o ensino de História a promoção de “uma prática pedagógica aberta e dinâmica”. Logo se faz possível fazer essa aproximação, esse diálogo. Tal análise guarda proporções, limites e características típicas destes dois universos.

a forma de desfile sequencial com encadeamento das ideias, como em uma “aula”, é um requisito também solicitado pela Avenida, além do que afirmam os historiadores do carnaval (ARAÚJO, 2000; CABRAL, 2011; CAVALCANTI, 2006; FARIAS, 2007) quando narram a maneira de desfilar das escolas de samba, dos ranchos e grandes sociedades, haja vista que de outra forma seria inconcebível pensar o desfile e compreendê-lo. (SOARES E LOGUERCIO, 2017, p. 164)

O desfile de escola de samba não tem exclusivamente, até onde penso e imagino, a pretensão ou preocupação de ser pedagógico, de ser ferramenta que auxilia o ensino de qualquer disciplina escolar. O desfile tem seu caráter cultural, comunitário, artístico, comercial e

turístico. Contudo, neste trabalho, minha preocupação é utilizá-lo como ferramenta pedagógica. Não sou o primeiro, nem serei o último. Sei que existe quem pensa não ser possível essa associação e uso. Mas é a minha escolha. O ineditismo deste trabalho se debruça no uso do “Abre Alas”, na exposição das ideias do carnavalesco Leandro Vieira no desfile que ele assina na Mangueira em 2017, para a construção de uma proposta metodológica intercultural de ensino de História.

1.3 O carnavalesco como autor de narrativas: propostas, limites e desafios.

Como se imagina e enuncia, o carnavalesco, antes de mais nada, é quem constrói a poesia, o roteiro e a estética dos desfiles de escola de samba. As narrativas apresentadas e justificadas na Avenida são por ele elaboradas. São chamados de carnavalescos, mas é bem provável que o carnaval, para eles, tenha um caráter menos festivo e mais tenso. É um entre poucos que levam o carnaval como ofício, trabalho. Detalhes podem levar suas respectivas carreiras ao desastre e descrédito. Por falar em crédito, eles são profissionais com fama limitada. No período que envolve a festa, um pouco antes e depois da mesma, são vistos em programas televisivos, programas de rádio, tem espaço aberto na mídia. Na maior parte do tempo do seu trabalho lhe é garantida fama e atenção “apenas” no meio do Carnaval e nas agremiações e comunidades que defendem.

Acredito que estes têm de ter estopo para sustentar responsabilidades e pressões de variados lados: da agremiação, que lhe cobra beleza, competência e resultado, dos torcedores, que esperam identificação e vibração, do júri e críticos do carnaval, que lhe cobra coerência e clareza, dos espectadores da festa, que lhe cobra emoção e entretenimento, entre outros. É certo que cada profissão tem suas complexidades e não queremos vitimizar ninguém. Contudo há de ser considerado que este profissional tem de ser um artista multifacetado.

Identifiquei possibilidades de análise da figura do carnavalesco como ator, autor e gestor por carregar uma intenção específica, já exposta em outras partes deste texto. Tendo, agora, a pensar uma possível aproximação, involuntária por parte dos envolvidos, entre o carnaval e o ensino, entre o carnavalesco e o professor. O tema carece de uma investigação mais calma, precisa e duradoura. Porém, uma vez que este trabalho se coloca também como espaço de exposição de um método de ensino e aprendizado em História, sob o viés da interculturalidade, usando desfiles de escola de samba, considerando especificamente uma etapa do trabalho do

carnavalesco, a elaboração de um roteiro para o seu desfile, acredito ser possível encontrar nisso elementos presentes no ofício do professor, já que ele também elabora, para as suas aulas, um roteiro para a construção e compartilhamento de conhecimento.

Sob esta perspectiva justifico o “ser ator” (ele atua fortemente no meio em que está inserido), o “ser autor” (ele tem a autoria do processo, é um agente inventor, mesmo que por vezes compartilhada) e o “ser gestor” (ele tem que gerencia situações que extrapolam seu alcance). Falo de quem nesse caso? Do carnavalesco ou do professor? Minha experiência enquanto professor de História me habilita a assumir essas facetas. Acredito que algum carnavalesco possa vir a assumir também essas titulações. Não poderia estar falando de ambos? Eis a questão que este trabalho apresenta, eis o encanto que norteia sua elaboração, eis uma chave de esperança em prol de um ensino mais lúdico, democrático e impactante.

Pensando o ensino de História me recordo de uma discussão antiga, no campo da historiografia, mas ainda muito fértil no senso comum sobre a função da História e útil a proposta de análise dessa seção, a aproximação dos dois personagens, o carnavalesco e o professor. A história como conhecimento já possuiu, e ainda possui para muitos, um caráter magistral, pedagógico e exemplar. Heródoto, Tucídides e Cícero nos confirmam tal importância e utilidade deste saber. Hannah Arendt (1992), tendo o mundo ocidental como ponto de partida, quando trata do conceito antigo de história, nos mostra ter tido a história na Antiguidade a função de possibilitar a imortalidade dos homens, ao dizer que “a tarefa do poeta e do historiador (...) consiste em fazer alguma coisa perdurar na recordação” (ARENDT, 1992, p. 74). A autora cita ser característico daquele homem a preocupação com a grandeza. A ideia era conectar os conceitos de história e natureza, sendo o primeiro a ferramenta que permitisse ao homem a imortalidade do segundo.

Na obra referida, Hannah Arendt segue seu discurso apresentando uma concepção moderna de história, diferente desta que leva em vista entre outras coisas, o conceito de secularização como vital para uma nova concepção de sentido e realidade, afastando o divino da relação homem e tempo, homem e natureza, mas que não adentraremos neste artigo. Nos importa reafirmar aqui a possibilidade de pensar os desfiles como foi por muito tempo pensada a ciência História: magistrais, exemplares, com pretensões de imortalidade¹⁵.

Sendo o carnavalesco, aquele que didatiza determinado assunto, enredo ou narrativa, a questão que fica é o alcance ao grande público desta mensagem. Por ser obra artística, a apresentação do desfile possui na sua natureza alto grau de subjetividade. Nem sempre é

¹⁵ Há um perigo e um detalhe quando tocamos tal debate: não é essa, necessariamente, a intenção de quem promove e experimenta o carnaval. Essa seria uma possibilidade e intenção levantada pelo autor do trabalho, apenas.

possível identificar com clareza as intenções contidas na alegoria, no posicionamento, na cor, no destaque, na indumentária, no adereço, nos elementos gerais do desfile. Por parte do carnavalesco e da agremiação, existe uma preocupação profunda em ser claro para o julgador. Mas e para o público espectador? E para os desfilantes, a comunidade que materializa e incorpora as ideias destes artistas? Quais são as reais preocupações do carnavalesco em relação a isso? Qual é a responsabilidade da Liesa nessa questão? Até que ponto as transmissões de TV se interessam e/ou contribuem para essa confusão ou elucidação? Indo além: qual é a real intenção do público espectador? É seu interesse ir para a Avenida aprender? Estariam errados aqueles que pensam “apenas” em se divertir na Avenida? Tais assuntos são complexos e importantes de serem pensados. São questões, limites e desafios efetivos no ofício do carnavalesco, na festa como um todo.

Entre os muitos trabalhos acadêmicos que tocam a questão do carnaval, destaco Leonardo Bora (2018). Carnavalesco com passagens pela Acadêmicos do Sossego, Acadêmicos do Cubango (ambas no grupo de acesso) e pela Acadêmicos do Grande Rio, atuando sempre em parceria com o também carnavalesco Gabriel Haddad, Bora se revela muito cuidadoso artística e academicamente quando pensa e produz carnaval. No referido texto, Bora nos revela traços dos enredos da carnavalesca Rosa Magalhães, suas características mais marcantes, com muita frequência presentes nos seus enredos, como, por exemplo, o uso de viagens, embarcações e diásporas. “Narradora do deslocamento” (BORA, 2018), assim é definida Rosa Magalhães.

Leonardo Antan (2017) também tem um trabalho interessante envolvendo dois carnavalescos famosos na década de 80, Luiz Fernando Reis e Fernando Pinto. A abordagem crítica e “marginal” dos seus enredos é considerada imersa e ao mesmo tempo fruto de um contexto político novo para o país, um cenário de redemocratização, de fim da ditadura civil-militar, marcado pela ressignificação social de valores, práticas e conceitos. A festa, para além do seu caráter voltado ao divertimento, serviria também para um processo de conscientização popular a partir do trabalho destes artistas. O carnaval como elemento contrário à ideia de alienação popular.

Me propus a fazer um exercício parecido, tentando ver marcas dos desfiles de Leandro Vieira, carnavalesco que elabora o enredo abordado neste trabalho, posteriormente aqui citado. Estabelecendo uma simples comparação entre dois destes carnavalescos citados, Leandro Vieira e Rosa Magalhães, é notável a diferença: enquanto Leandro Vieira começou sua atuação neste século, Rosa Magalhães já atua no carnaval desde a década de 80 do século passado. Longe de mim está o interesse em fixar uma identidade para Vieira e seus carnavais. Em

entrevistas, inclusive, Vieira propõe ser contrário a qualquer tentativa de promoção de identidades ao seu trabalho. Lhe interessa não ter rótulo algum. Assim, sua liberdade no processo criativo ganha mais estímulo e asas. Me proponho, neste trabalho, salientar marcas da sua ainda curta, porém já marcante trajetória, e refletir sobre suas possibilidades de contribuição para uma proposta de educação intercultural. Não é meu interesse fixar uma identidade para o artista. Estas marcas do artista são fruto apenas da minha análise documental. Nesta quero propor uma forma de encarar a arte do Leandro Vieira, tornando-a útil a um ensino plural de história.

Os trabalhos e ideias de Felipe Ferreira servirão para esta pesquisa como suporte teórico-conceitual acerca da festa carnavalesca. Ele entende que as escolas de samba possuem uma “capacidade de reinventar constantemente suas tradições adaptando-as aos interesses da intelectualidade sem perder de vista seus próprios objetivos” (FERREIRA E TURANO, 2013, P. 88). Essa constante reconstrução e ressignificação das escolas de samba nas suas matrizes ideológicas me conecta às discussões sobre interculturalidade quando criticam essencialismos. Ao mesmo tempo me permite também inúmeras possibilidades de interpretação das fontes dessa pesquisa: as propostas de enredo do Leandro Vieira dialogam muito com demandas sociais atuais, reafirmando assim que as escolas de samba estão em constante contato com o mundo que o cerca.

A partir destes pontos partiremos para discussões que envolvem mais detalhadamente a questão da interculturalidade e do ensino de História. O “chão da escola”, suas questões mais particulares, a presença saudável e forte das diferenças no ambiente escolar, as propostas pedagógicas interculturais, entre outras coisas, serão abordadas e aprofundadas para pensarmos posteriormente o casamento de universos dispares, a escola e o samba, porem complementares.

2. Construindo diálogos interculturais no Ensino de História

Considero marcante o momento da descoberta daquilo que pra mim se aproxima a uma vocação: a decisão acerca da carreira profissional. De alguma maneira é no fim da adolescência que essa descoberta tende a ser estimulada e, conseqüentemente, revelada. Tive a oportunidade, a partir de muito trabalho dos meus pais, de estudar para o vestibular e concorrer uma vaga num curso de licenciatura. Foi no meu ensino médio que peguei gosto no ofício de ensinar. Acreditava que poderia impactar a vida das pessoas, tal como meus professores conseguiram tal feito comigo.

A escolha pela licenciatura em História se justificava mais pelo meu antigo gosto pelo “antigo”. Lembro do fascínio que sentia quando ia ao centro da cidade do Rio de Janeiro na presença dos meus pais ou em excursões escolares. Aqueles velhos, imponentes e silenciosos prédios, construções e monumentos acortinavam um passado que pra mim era misterioso, fantástico e ao mesmo tempo revelador. Conhecer e transmitir esse conhecimento se levantava pra mim como algo deleitoso. Com o tempo, mais precisamente a partir do momento em que comecei a lecionar, percebi o tamanho da responsabilidade que é ser professor de História no Brasil.

Meu ofício é ferramenta de construção. Não depende apenas de mim o que há de ser construído. São outros os personagens nesse processo e os mesmos serão apresentados ao longo deste trabalho. Contudo enquadro o professor como sendo uma espécie de engenheiro de uma grande obra: tornar o alunado um corpo crítico, aglutinador e ativo na aplicação de medidas e práticas democráticas e justas no nosso país.

A meu ver, o caminho que se abre à criação de um cenário mais democrático no ensino de história e nas nossas relações sociais, que contemple a todos nas suas variadas necessidades e interesses, é a tensão, o choque, o embate, o enfrentamento das visões e vozes de mundo. Assim estaríamos impelidos a promover práticas de promoção da igualdade e do direito a diferenças, a partir de um debate sempre ético e que respeite os cada vez mais necessários direitos humanos. O norte desse trabalho, do início ao fim, é a defesa da liberdade e da vida humana em toda a sua potência. Compartilho do que pensa Vera Candau quando a mesma afirma que, a educação intercultural, tem por objetivo

promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. (CANDAU, 2008, p. 10)

Desse modo, este capítulo se propõe a construir diálogos que envolvam o ensino de História e a interculturalidade como ação ideológica e metodológica. Em um primeiro momento serão apresentados alguns desafios e debates que envolvem o ensino de História. Diante disso, na sequência, a ideia é apresentar uma pequena discussão envolvendo o conceito de saber histórico escolar, um breve histórico do ensino de História no nosso país e também reflexões que envolvem a serventia, uso e necessidade do ensino de História. Em seguida conversaremos sobre a marcante presença de culturas silenciadas e marginalizadas no ensino de História e, para fechar esse diálogo, discutir como as diferenças apresentadas no “chão da escola” fertilizam este ambiente para a produção de alternativas metodológicas interculturais.

2.1 Desafios e debates acerca do Ensino de História

“Não nos enganemos: a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.” (FERRO, 1983, p. 11)

Determinados discursos, com extrema facilidade, descentram o ouvinte, o receptor da mensagem. Fazem o óbvio ser encarado e encarnado. São extremamente convidativos. Permitem o ascender de uma hipotética luz mental, como em filmes ou desenhos animados. Mais ainda, parafraseando o matemático Arquimedes, nos permite exclamarmos: Eureka! As reações são as mais variadas possíveis, mas o entendimento do discurso provoca automaticamente uma mistura de incontestabilidade com genialidade. Acredito que a fala de Marc Ferro citada acima tem pontualmente esse caráter. Me deparar com esta ideia em específico é como viver experiências que conectam o prazer ao desafio: a sensação de poder contribuir com a visão de mundo do aluno se coloca presa a grande responsabilidade de apresentá-lo universos dispares e belos.

Sendo a História uma representação do passado a partir de determinada narrativa, pensar e propor uma aula que amplie os horizontes do aluno, se torna um grande e deleitoso desafio. Permitir fugas as imposições racionais e ideológicas, elaboradas ao longo de uma vida com participação de diferentes atores (família, mídia, sociedade, escola, etc) e de grande impacto no agir deste ser, possibilitaria novos caminhos e marcas para o ensino.

“O trabalho intelectual, mediado pela crítica, deve contribuir para a superação do senso comum. A apresentação e explicação do saber favorecem a criticidade do

conhecimento corrente. Pensando especificamente na aula de História, é o momento em que o conhecimento circulante é problematizado, favorecendo a qualificação do estudante enquanto indivíduo inscrito no seu mundo e atuante sobre as variadas relações que o constrói.” (FERREIRA E PENNA, 2018, p.5)

Desestabilizar o senso comum me parece ser uma ferramenta do ensino de História. Situar o trabalho do professor como sendo o de um intelectual amortiza intenções perversas de burocratização do seu ofício. Contudo, não tem se revelado tarefa fácil propor uma educação voltada para o exercício de valores democráticos e igualitários. Esse ambiente de crise, ao passo em que revela perigos e cuidados a serem tomados, revela também uma constante busca por explicações e razoabilidade no entendimento deste cenário. São muitos os que tentam elucidar este contexto a fim de elaborar alternativas para variados problemas.

Atualmente é possível identificar um elevado, antigo e perverso grau de conservadorismo moral presente na sociedade brasileira, tal como a crescente e perigosa mercantilização do ensino escolar, aparelho necessário a segregações e desigualdades. Apple (2005) nos alerta para um perigo ideológico, afirmando que o propósito da educação sofreu modificações a partir da articulação entre o mundo dos negócios, grupos de direitas e intelectuais conservadores, que cada vez mais aumenta sua influência nas políticas educacionais. Nos revela que

o poder dessa aliança pode ser constatado em uma série de políticas e propostas educacionais: 1) programas de ‘opções’, como, por exemplo, planos de vale-educação e créditos fiscais para tornar escolas parecidas com a idealizadíssima economia de livre mercado; 2) o movimento generalizado, em âmbito nacional e estadual, para ‘elevar o nível’ e para regulamentar, tanto para professores quanto para alunos, ‘competências’, metas e conteúdos curriculares básicos, sobretudo agora, através da implementação dos sistemas de avaliações estaduais e nacionais; 3) os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas ‘tendências’ antifamília e antilivre empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo (...); e 4) a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser as metas primordiais da escola. (APPLE, 2005, p. 68)

Chama nossa atenção o tom crítico à ideia de currículo nacional do pedagogo norte americano, o qual também partilhamos: partindo da ideia de “falso consenso”, de cultura comum, o currículo tem servido como instrumento de coerção política do conhecimento, impedindo o reconhecimento de diferentes posições sociais e culturais, bem como a relação de poder entre eles. Fica mais claro, cada vez mais, que “no novo mercado educacional, ‘liberdade’ e ‘escolha’ serão apenas para os que tiverem condições e recursos.” (APPLE, 2005, p. 84)

Mantendo um olhar crítico sobre a disposição de currículos escolares é possível detectar problemas no e ataques ao ensino de história. Fernanda de Moura (2016), ao investigar o Programa Escola Sem Partido (ESP), com suas matrizes religiosas e moralistas, nos aponta a

nocividade destas ideias e suas influências sobre as discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Educação como um todo. A insistência em neutralizar o ensino a partir de uma ótica uníssona da história e do pensamento, que ressalta a visão de vencedores e privilegiados nas relações étnicas e sociais, negligenciando a pluralidade de versões e visões da vida, tem privado os horizontes do alunado no que diz respeito a formação da sua identidade, a sua existência e o seu lidar no, e com, o mundo.

Luiz Antônio Cunha (2016), quando analisa a proposta da disciplina ensino religioso na BNCC para o ensino fundamental, salienta que a presença desta na base é fruto de uma rede social de interesses que articula instituições religiosas, notadamente as católicas, e perpassa os campos políticos e educacionais. Ou seja, a laicidade do Estado e a secularização da cultura ficam completamente comprometidos com o avançar destas discussões e promulgações. Os avanços conquistados com as lutas de diferentes grupos sociais ainda enfrentam grandes barreiras e a legitimação de discursos e práticas democráticas na escola ainda estão rasas em variadas instituições de ensino.

A proposta de ensino contida neste trabalho vislumbra pensar e possibilitar mudanças e rompimentos de destinos previamente impostos pela história. Existem, sim, alternativas a este cenário de crise que se anuncia. Longe de querer apresentar algo inédito, “inventar a roda”, mas sim reforçar boas ideias e reflexões já construídas, apresentando um olhar, uma metodologia e um uso de fonte que inserem a temática carnavalesca em uma proposta de ensino de História sob o viés da interculturalidade. Proponho reflexões acerca da ideia de incompletude presente no ensino de História. Visto que o passado não pode ser reconstruído fidedignamente, acredito ser potente permitir ampla participação e ressignificação do que já foi vivido e construído.

Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito a diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. (FONSECA, 2007, p. 151)

O que motiva a realização deste trabalho, a partir da minha própria experiência como professor de História da Educação Básica em instituições privadas do estado do Rio de Janeiro, é um perceptível aumento do nível de intolerância nas relações interpessoais entre os alunos do ensino fundamental e médio nas suas vivências em sala de aula. Também se nota a ausência de esclarecimentos e de debate acerca dos conceitos de identidade e diferença entre os discentes e docentes, e a necessidade cada vez maior de enfrentamento das desigualdades sociais no nosso país.

Por interculturalidade, como o próprio nome nos diz, entendo que o mesmo faz referência a diversidade cultural que se manifesta na sociedade atual, os meios, as relações e os modos de interação entre elas. Penso o conceito de interculturalidade a partir do que nos afirma Vera Candau, quando reitera que

rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. [...] Nas sociedades que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. [...] As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder. (CANDAU, 2008, p. 51)

Flexionando este conceito em direção a sala de aula, penso que sua proposta é a revisão da ideia de identidade única e estática, questionando direções e posicionamentos essencialistas, atingindo frontalmente diversas formas de preconceitos promovidas em ambientes escolares. A ideia é impedir que a escola se torne um ambiente monocultural, padronizador. O ensino de História pode contribuir nessa direção, assim penso. O professor tem de suscitar olhares críticos a luz da História, dado que seu ofício parte desse mesmo princípio. Investigaremos um pouco mais questões referentes ao saber histórico escolar crentes que o mesmo nos permita mais reflexões sobre o ensino de História.

2.2 Saber histórico escolar

É bem curioso tentar cancelar saber/conhecimento histórico escolar em pleno século XXI. O mundo que vivemos tem particularidades cada vez mais desafiadoras para os que não conseguem acompanhar o velocíssimo desenrolar de fatos, novidades e informações circulantes. Segundo Pozo (2002), o século XX já havia nos fornecido o que ele chama de "obesidade informativa", que é uma informação circulante porém desorganizada, visto que quem a organiza é o receptor e não o produtor do conhecimento. O uso e abuso da tecnologia, tão presente no cotidiano da sociedade contemporânea, conferiram a palavra conhecimento outros muitos sentidos. Por vezes conhecimento se confunde com informação. Existe sim uma demanda enorme por conhecimento mas este tem um caráter distinto do que a escola propaga. Acaba que esse novo significado impacta e ressignifica o saber histórico escolar, isso é fato.

Mas, principalmente para os adolescentes e jovens, nosso corpo discente, novas formas de aprender tem se levantado e cabe a nós pensarmos estratégias de lidarmos com isso.

Existe um arcabouço teórico que explica e posiciona saber histórico escolar em um lugar distinto e particular. A separação em relação a outros saberes há de ser salientada aqui a fim de reconhecermos os percursos e escolhas feitas neste trabalho, tal como seus alcances e limites. Este saber citado se posiciona não mais como subalterno ao saber acadêmico, tampouco como uma simplificação do que a universidade ensina, como se encontrava até pelo menos a década de 1960. Com facetas e nuances próprias, o saber histórico escolar tem sido alvo de investigações e considerações que muito bem o posicionam quando pensamos questões pedagógicas e tem superado um espaço outrora a ele designado de inferior ao saber produzido na academia. Não penso com isso em uma demonização do conhecimento acadêmico, pelo contrário, ele a todo instante “troca”, se relaciona com o conhecimento escolar e é de extrema importância esse contato.

O conhecimento e a pesquisa acadêmica desenvolvidos nas décadas de 80 e 90 do século passado no Brasil, apoiados nas contribuições de pesquisadores alemães, franceses, ingleses e portugueses, nos permitem hoje significar o conceito de conhecimento histórico escolar. Foram de extrema importância as contribuições de pesquisadoras como Elza Nadai (Universidade de São Paulo - USP), Circe Bittencourt (USP/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP), Kátia Abud (USP), Ernesta Zamboni (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp), Selva Guimarães (Universidade Federal de Uberlândia - UFU), Maria Auxiliadora Schimidt (Universidade Federal do Paraná - UFPR) e Lana Mara de Castro Siman (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Estas consolidaram o ensino de História como objeto e campo de pesquisa (Silva, 2019), tal como enfrentaram os desafios de situar e conceituar ideias que hoje aqui discutiremos.

A partir de Ana Maria Monteiro, pensamos o saber histórico escolar como indo além de um corpo rígido e impenetrável, dessa maneira se revelando uma prática que está em permanente articulação com outras, capaz de dialogar com “visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais.” (MONTEIRO, 2007, p. 107). O saber histórico escolar, longe de ser dado e concebido na sua plenitude por alguém ou algumas instituições, com a participação de diversos atores, se constrói e reconstrói a partir de demandas e dinâmicas próprias.

A história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir de relações e interações entre as

culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos, etc; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa). (SILVA, 2019, p. 52)

Se nota que o conceito do saber histórico escolar abraça uma série de outras questões muito relevantes, como por exemplo, as ideias de cultura histórica, história pública e livros didáticos, explicitamente citados acima e posteriormente apresentados, tal como outras ideias implícitas àquela fala, como por exemplo, o papel do professor, do aluno, entre outras coisas. São muitos os sujeitos nesse processo de construção do conhecimento e todos eles têm valor. Enquanto professor de História da Educação Básica me vejo, constantemente, sendo formado e ao mesmo tempo formando valores e conhecimentos circulantes no espaço escolar. A academia me deu licença e recursos teóricos para o ofício de professor, enquanto que a escola me dá campo, “musculatura”, habilidades outras e essenciais no trato com o universo escolar. A ideia de encontros e choques vai sempre se manifestar neste trabalho; nessa comparação feita acima vejo mais um exemplo disso. Professor - aluno, universidade - escola, todos com relevância e protagonismo na construção do conhecimento histórico escolar. Não é uma disputa pra ver quem é mais importante. É um simples movimento de identificação, aproximação e exaltação de elementos diferentes. Concordo e defendo um saber histórico escolar que

seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualiza-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. Afinal, estranhar as temporalidades passadas e também as do presente fornece as condições para que possamos nos conhecer, conhecer o outro e o “nós” (SILVA, 2019, p. 54)

Elemento importante no saber histórico escolar é o amado e odiado livro didático. Enquanto professor percebo que são poucos os que elogiam livros didáticos. Ao mesmo tempo também são muito poucos os que os largam. Insuficiente, necessário, entrave, “bengala”, entre outros, vemos muitos adjetivos conferidos aos livros e materiais didáticos. Não é do interesse deste trabalho analisar toda a complexidade que envolve o tema. Opto por me apoiar na ideia do livro didático de acordo como o modo como o conceitua Gomes (1999). No seu entender, um livro didático é aquele livro ou impresso empregado na escola para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. Um problema que extraímos desse conceito é o fato de que, nem sempre os materiais didáticos são livros; outros suportes como cartazes, folhas avulsas, álbuns, podem também conter o texto didático. Além disso, nem sempre esses outros materiais são submetidos a um processo editorial; geralmente são divulgados ou por meios eletrônicos (computadores) ou por meios mais rudimentares (mimeógrafos, manuscritos).

Também podemos pensar que muitos destes textos usados como didáticos, na sua elaboração podem ter sido feitos com outras intenções que não o meio escolar.

Um decreto-lei de dezembro de 1938 definiu pela primeira vez o que devia ser entendido por livro didático – livros usados para leitura dos alunos em aula, também podendo ser chamados de livros de texto, livro-texto, compendio escolar, livro escolar, livro de classe, manual. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada por meio deste decreto e tinha a função de examinar os livros didáticos, abrir concursos para a produção de alguns livros não existentes e indicar livros para traduções. Segundo Reznik (1992), podemos identificar que as décadas de 1920 e 1930 foram tempos de crise e redefinições; havia uma tentativa de formar culturalmente e intelectualmente crianças e adolescentes já que estes seriam o futuro da nação. A escola seria no imaginário republicano o instrumento que efetuaría o progresso. Daí podemos compreender a criação destes órgãos reguladores criados pelo governo. Tendo dito isso, nesse e para esse estudo, entendo ser pertinente a definição do livro didático como sendo

espaço discursivo, de enunciação, no qual se materializam disputas que envolvem sentido de conhecimento histórico, de escola, de história ensinada, de aprendizagem de história, produzidos nessas diferentes formas discursivas, evidenciando os mecanismos de reprodução e subversão de poder que se manifestam no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento (GABRIEL, 2009, p. 244)

Nós que mobilizamos e vivenciamos de perto este conceito de saber histórico escolar, conseguimos identificar com clareza o modo como alguns setores mais conservadores da sociedade civil costumam enxergar os livros didáticos. Conservadores tendem a considerar estes livros didáticos como sendo disseminadores de ideologias nocivas, tornando nula ou pormenorizada a capacidade crítica de quem possui e consome o livro. Essa visão sobre o livro didático, proveniente de quem muito palpa e pouco participa dos ambientes escolares, reforça uma concepção metodológica do ensino de História, como sendo uma espécie de catequese, de doutrinação, carregadas de um caráter instrucional (Moura, 2016). Tais correntes retrógradas são fortes e próximas de nós.

Entre inúmeras possibilidades de metodologias usadas temos de considerar o contexto que estamos inseridos para pensarmos em estratégias relevantes e impactantes na construção de aprendizagem em História. Os alunos de hoje têm demasiado acesso sobre conteúdos e informações variadas, e também por isso, passam a querer estar no controle daquilo que os envolve, a considerar a escola como desconectada da sua realidade e a pensar o professor como apenas “mais um” a transmitir ideias, valores e lições, buscando meios para nos favorecermos com este novo cenário,

é preciso entender que a tecnologia, em si mesma, não é mais do que um recurso em potencial. O que a torna importante no processo de aprendizagem é a intencionalidade do professor, a clareza metodológica acerca de sua funcionalidade, os objetivos de aprendizagem que orientam seu uso na proposta histórica e pedagógica em curso num dado contexto escolar (CAIMI, 2014, p. 177)

Como lidar com esse mundo novo? É notória a reconfiguração do lugar da escola e dos saberes circunscritos nesse ambiente. Hoje esse lugar tem menos crédito e legitimidade devido a um contexto de “fragmentação do Estado, de dissolução de identidades nacionais e, sobretudo, de amplo acesso às novas tecnologias de informação e comunicação” (CAIMI, 2015, p. 27). Nossa reação visando a recuperação deste lugar de gestão da transmissão de saberes, passa por pensar a emergência de metodologias que coloquem o aluno no lugar de protagonista no processo de construção do conhecimento tem se revelado como uma alternativa positiva. Existe a defesa de uma nova postura metodológica do professor de História no trato, por exemplo, de imagens na sala de aula. É necessário, possível e mais útil uma análise mais profunda desta documentação com a participação ativa do aluno, ampliando a possibilidade da sua aprendizagem, também forjando nele um olhar crítico. Pensando metaforicamente, vejo que é válido fornecer as chaves, e não mais abrir as portas para o aluno. É descentrar o aluno, é

vasculhar usos de imagens não como ilustrações, mas como documentos que, assim como os demais, constroem modelos e concepções. Não como reflexo, mas como produção de representações, costumes, percepções, e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam. (SCHWARCZ, 2014, p. 393)

Reforço assim a necessidade de estimular o cuidado e o uso das fontes em sala como prática metodológica. No meu entendimento penso ser a finalidade do ensino de história permitir ao aluno conhecer e se reconhecer no mundo. O saber histórico escolar pode servir como ferramenta privilegiada de análise social, permitindo o entendimento e a complexidade de fenômenos sociais e políticos, de processos históricos, de construções de identidades, etc.

Sendo a escola “uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações” (SELVA, 2007, p. 152), concordo e afirmo que cabe ao professor, amparado por instituições e órgãos governamentais e competentes, democratizar o acesso e a construção do saber histórico escolar, criando e aplicando metodologias que respeitem e considerem o poder das palavras (narrativas e informações dos meios de comunicação), das coisas (objetos, paisagens, museus), das representações culturais (filmes, peças, músicas) e das atividades escolares socializadas (jogos, pesquisas) (Bittencourt, 2019). Contudo, antes de continuarmos com tais reflexões, é conveniente nos perguntarmos: pra que tem servido o ensino de História

no Brasil? Quando e como foi seu processo de implementação? O desenrolar do capítulo se preocupa em responder tais questionamentos.

2.3 Breve histórico do Ensino de História no Brasil

Pensar a história do ensino de História no Brasil, a qual muito contribuem os trabalhos de Elza Nadai (1993/1994), Circe Bittencourt (1993/1994) e Katia Abud (1997), deve nos remeter, automaticamente, ao momento em que o país consegue sua independência junto a Portugal, em setembro de 1822. Surgiria, a partir de então, o Império do Brasil e toda uma simbologia que sustentaria essa nova nação perante o mundo. Bandeira, hino, brasões, leis... História. A preocupação primeira seria consolidar o país, suas fronteiras, seu reconhecimento de nação livre pelo mundo. Tendo isso se estabelecido no I Reinado, a partir dos períodos posteriores a este, nas regências e no governo de D. Pedro II, o esforço se concentrou em construir e estimular sentimentos de nacionalidade entre os brasileiros. Literatura e artes serviriam a tal feito. Mas nada melhor que a História para cumprir com este objetivo.

A criação do Colégio Imperial Pedro II, em dezembro de 1837, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em outubro de 1838, serviriam como braços do Império no intuito de construir um discurso acerca da história do país. As pesquisas e suportes do Instituto teriam espaço de aplicabilidade no citado colégio. Membros do Instituto eram, muitas vezes, professores do colégio. A História por estes produzida e reproduzida vislumbrava dar conta de uma gênese do Brasil sem deixar de inseri-lo numa tradição de civilização e progresso, herança portuguesa. “A antiga metrópole não se definiu como o outro” (ABUD, 2007, p. 109), por isso, a contribuição branca colonizadora europeia teria extremada importância na construção identitária do brasileiro e, conseqüentemente, negros e índios seriam excluídos da nação.

A historiografia do IHGB vai se empenhar na produção de uma imagem de nação homogeneizada no interior das elites brasileiras. No discurso formulado no IHGB, a nação brasileira é pensada a partir da herança civilizatória europeia e, portanto, aqueles que não têm essa distinção não podem ser incluídos no projeto nacional. A ideia gestada nesse espaço traz, obviamente, a marca elitista e opera com um conceito de nação restrito aos brancos. (ARAÚJO, 2012, p. 61)

Se torna problemático esse modelo de produção de narrativas e identidades. Constrói de forma automática e cruel um conjunto de silenciamentos e esquecimentos. Quando pensamos que o ator deste processo é um instituto subordinado ao Estado, quando vemos tamanha parcialidade na marginalização de grupos diferentes dos brancos, mesmo considerando o

contexto da época, muito lamentamos pelos ecos e consequências visíveis e gritantes destas aberrações nas gerações posteriores e na sociedade em que estamos inseridos. Abordaremos mais o assunto ao longo da dissertação.

A partir do que já discutimos até agora convém apontar uma importante questão envolvendo o ensino de História: na escola era ensinado apenas a história da civilização, o que equivaleria hoje a história geral, organizada desde então de forma cronológica e eurocêntrica, uma vez que não existia nesse momento uma disciplina “História do Brasil”. Veio isso a aparecer nas escolas brasileiras somente na última década do século XIX, mais precisamente em 1895, visto que foram inúmeros os conflitos no século, envolvendo positivistas principalmente, que questionavam a sua não, ou então incipiente, cientificidade, como afirma Nadai (1993).

Neste momento inicial já se notava com facilidade a serventia da História e do seu ensino no atendimento de duas grandes necessidades: construir uma identidade nacional e formar cidadãos. No discurso formulado no Brasil Imperial, a nação brasileira é pensada a partir da herança civilizatória europeia e, portanto, aqueles que não têm essa distinção não podem ser incluídos no projeto nacional. A partir disso se torna bem interessante olhar as maneiras de apropriações do ensino pelo Estado,

o fato de a escola constituir-se em agência do Estado e, como tal, funcionar como veículo de afirmação de um determinado modelo de educação adequado ao projeto político do governo. Nessas condições (...) a experiência escolar acaba criando um sentimento comum, mesmo entre pessoas muito diferentes. (XAVIER, 2007, p. 93)

Isso posto nos resta pensar a manutenção desta serventia do ensino de História. É bem difícil desgarrar desta disciplina esse caráter formador. Destaco a complexidade do tema e a necessidade de ampliar a discussão que envolve formação de identidades e práticas de cidadania. A construção de identidades passa, necessariamente, pela noção de alteridade. Tal como a noção de cidadania se apoia na disputa, concessão e prática de direitos civis, políticos e sociais. Tal discussões serão feitas em momento posterior, ainda nesta dissertação.

Fica, deste momento do ensino de História no Brasil, o século XIX, uma clara expansão da dominação colonial quando se nota uma preocupação e concepção de História que buscava inserir o Brasil na civilização como fruto da cultura europeia transplantada para os trópicos. A história dos grandes eventos políticos e dos grandes personagens era transmitida a um alunado ainda muito elitizado. Tal preocupação e prática se estendem nas primeiras décadas do século XX, mesmo no distinto cenário republicano brasileiro. A noção de progresso se perpetua a partir da influência positivista. Se configurou “uma forma de se construir a história nacional através

da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido” (ABUD, 1997, p. 31).

Sabemos que até o final da década de 1920, a educação era de responsabilidade exclusiva dos estados, que tinham autonomia financeira e pedagógica. Mas depois do Golpe de 1930, o governo cria medidas onde é desenvolvido pelo Estado uma escola gratuita e laica. No período que correspondem a estas décadas citadas, 1920 e 1930, se destacam grandes contribuições nesse processo de ressignificar o ensino de História: o movimento escolanovista¹⁶ e a reforma educacional de 1931. O primeiro, entre outras coisas, se notabiliza por criticar ferozmente metodologias que insistem numa “memorização excessiva” (MAGALHÃES, 2009, p. 169), enquanto a reforma, por mais que criticasse também as metodologias de ensino, mesmo criando uma disciplina de nome “História da Civilização” para os cursos ginasiais que abarcava também as histórias do Brasil e da América, não se afastou dessa história europeia (ABUD, 2007). Foram intensos os debates envolvendo a educação e tal como foram muitas as discussões acerca do que ensinar com a história, contudo, algumas marcas e interesses se perpetuavam.

Adentrando na seara escolanovista, Xavier (2007) nos revela a sua importância na montagem e consolidação de um sistema público de ensino no Brasil. Para ela o movimento é revelador “da luta que se travou em torno da organização do ensino em nosso país, colocando em relevo a defesa da incorporação dos métodos ativos no ensino, da articulação do currículo à realidade do aluno e da articulação da escola com o meio social” (XAVIER, 2007, p. 97).

Pensando essa ideia de formação e expansão escolar, indo um pouco além e envolvendo ações dos mercados editoriais de livros didáticos, destaco a criação da Companhia Melhoramentos de São Paulo que publicou, entre 1918 e 1932, uma série de livros escolares intitulada “Resumo Didactico”. Composta por 10 títulos dedicados à História Regional a coleção dedicava-se à narrativa da História de dez estados brasileiros e a sua leitura era proposta aos alunos aos professores das escolas primárias. Projeto inédito, os livros eram profusamente ilustrados e foram escritos por historiadores reconhecidos nos seus estados pela vinculação com os Institutos Histórico e Geográfico locais (MOREIRA, 2011). Como primeiro empreendimento sistemático nessa direção, a série “Resumo Didactico” nos revela elementos relacionados à recente e ainda incipiente expansão escolar primária e à concomitante criação de um filão para as editoras em processo de constituição, à publicação de livros didáticos de

¹⁶ O movimento escolanovista propunha um ensino voltado para a alfabetização visando o cidadão eleitor. Pensavam em uma educação integral: se preocupar com a saúde e a economia da população, estimular atividades de ensino complementares a sala de aula tais como bibliotecas, atividades físicas, escotismo, excursões, trabalhos experimentais, etc – estas eram algumas propostas dos adeptos do movimento.

História no Brasil, à renovação dos métodos pedagógicos levada adiante pelos chamados escolanovistas e, não menos importante, aos caminhos da produção historiográfica brasileira nas primeiras décadas do século XX.

Nas décadas de 40, 50 e 60 do século passado, reformas, leis e medidas foram sendo promovidas ¹⁷e o que mudava, basicamente, era a separação de História Geral e do Brasil, a carga horária e as séries em que cada uma destas era inserida. Chama muito a atenção, na década de 70, a introdução nos currículos escolares os Estudos Sociais, momento onde História e Geografia perderam sua autonomia devido a fusão proposta e experimentada nessa nova disciplina. A redemocratização política em meados da década de 80 e a reivindicação de associações científicas somadas a secretarias estaduais de educação, abriram portas para o retorno de Geografia e História como disciplinas independentes. Era um momento onde novas demandas surgiam. Movimentos sociais do período, por nós conhecidos por suas reivindicações e desejo de inserção política, provocavam com as suas pautas, de alguma maneira, um impacto sobre a historiografia acadêmica e escolar. Havia um interesse, por parte de alguns destes movimentos, de ressignificação também da identidade brasileira, reivindicando suas raízes latinas e africanas, tentando afastar o peso de europeus e estadunidenses ainda muito presentes nos conteúdos históricos.

A periodização clássica, que consagrou a divisão da História em Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea, era objeto de crítica de historiadores e professores da disciplina que a consideravam a serviço da dominação dos colonizadores. Os conceitos que a fundamentavam, especialmente o de progresso e a dicotomia entre a civilização ocidental e os povos com outras culturas, foram rejeitados. (ABUD, 2007, p. 113)

Bem válido, naquele momento, questionar a ideia de progresso. Se de fato vivêssemos uma escala de progresso, como justificar 21 anos de ditadura civil militar no país? Compreensível a conclusão que chegaram nesse período. Tanto que a década de 90, a partir do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revelou uma alternativa a estas novas propostas didáticas: a questão dos eixos temáticos, a integração de conteúdos de História do Brasil, Geral e da América.

Não podemos, pensando os PCN, deixar de pontuar mais uma vez a problemática que envolve propostas e reformas “nacionais”, essas tentativas de promoção de unidade em um território plural como o nosso. Tampouco podemos desconsiderar o alcance destas propostas no cotidiano escolar, o esforço governamental e social de aplicabilidade da reforma. As

¹⁷ Destaco a Reforma Capanema (1942) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1961.

mudanças exigem um esforço maior, sendo assim “muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com significado para grupos mais vastos), venha a ter efeitos a longo prazo” (GOODSON, 1997, p. 30). A implementação dessas mudanças ainda não é notória no ensino de História.

Com facilidade constatamos o que foi exposto a partir da maneira como se organizam os livros didáticos que usamos. A reafirmação da organização quadripartite da história reforça que a história universal é a história ocidental apenas. A perspectiva linear, eurocêntrica e monocultural ainda insistem em nos rodear, apesar dos nossos contínuos e incansáveis esforços.

2.4 Usos e valores conferidos ao Ensino de História

Esse breve histórico me permite pensar a existência de inúmeras barreiras que temos, enquanto educadores, que transpor. O ensino de história, apesar de constantes tentativas de superação e enfrentamento destes problemas, tem se mostrado valente porém enfraquecido no combate a relações desiguais em escalas micros e macros. Se nota a permanência de uma organização curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva como parte de uma tradição disciplinar do ensino de História.

“a predominância de uma abordagem eurocêntrica de organização dos conteúdos, marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva, chama atenção por se colocar diretamente em oposição as ideias de cidadania e formação crítica, relacionadas diretamente aos objetivos defendidos pelas proposições político-pedagógicas para essa disciplina” (ARAUJO, 2012, p. 14)

Tal constatação se revela curiosa tendo em vista o elevado alcance e consumo da história na sociedade como um todo. Em muitos ou todos os lugares que estamos ou vemos há uma referência ao conhecimento histórico, há uma apropriação da história seja para afirmação identitária, seja para a sustentação de pautas sociais, seja para deleite, conversas ou debates, etc. A História, na sua essência, faz parte do cotidiano de todos nós ao mesmo tempo que é constantemente impactada pelo nosso cotidiano.

Diante dessa questão, levando em consideração a perspectiva levantada por Hans Ulrich Gumbrecht (2011), é possível notarmos que, simultaneamente, existem duas visões possíveis sobre a história e o passado: ao mesmo tempo que nos deleitamos com estes, nos encantamos, é cada vez mais perceptível que estes revelam não ter utilidade prática no nosso cotidiano.

Respostas à pergunta “pra que serve a história?”, a partir do regime de historicidade de François Hartog, dentro de uma latente e usual perspectiva presentista de tempo, onde “o presente é único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (Hartog, 2013), se tornam cada vez mais escassas, haja vista que o passado se revela longínquo e o futuro como sendo catastrófico. Ambos os autores nos revelam que a história pouco tem oferecido orientação para a ação do homem.

As indagações do historiador alemão giram em torno de sintomas dessa falibilidade da história e, entre outras questões, o que se aponta é que não tomamos mais personagens históricos como referências para nossas ações, apesar de admira-los e defende-los. Diz Gumbrecht que,

“podemos admirar o papa Joseph Ratzinger, talvez, possamos admirar o presidente Lula – para termos dois protagonistas bem diferentes –, podemos ainda admirar Tiradentes. Mas a forma de expressarmos isso seria ser um fã ou um admirador de Lula, não querer copiar um personagem e toma-lo como um paradigma histórico para atuação em nosso próprio tempo. Nesse sentido, se digo, admiro tal protagonista, não quero dizer que o esteja tomando como orientação.” (GUMBRECHT, 2011, p. 28)

Também o inquieta o fato de, mesmo diante dessa noção de inutilidade, o encanto pelo passado aumentar em largos passos. Confirmando tal ideia ele cita as constantes e enormes filas de museus de diferentes lugares do mundo, as produções televisivas e cinematográficas que exploram temáticas do passado e arrastam multidões, o aumento da preocupação em preservar cidades e monumentos históricos¹⁸. Poderíamos, dentro do que este trabalho se propõe a discutir, aumentar a lista do Gumbrecht indicando ser prova do encanto pelo passado a sempre próxima e ardente relação entre o carnaval e o saber histórico, seja na elaboração do enredo da escola, na composição dos sambas enredo, na ocupação de postos das agremiações por historiadores e professores. Uma resposta para a existência desse fascínio pelo passado, para o historiador alemão, é que

“o fascínio com o passado é antropológico e meta-histórico, é o produto do desejo de podermos reviver momentos que são de nosso passado, na realidade é impossível para nossa consciência reviver completamente o momento do passado. Na verdade, não podemos reviver o passado, mas quanto menos é possível para a consciência humana reviver o passado, maior é o fascínio pelo passado.” (GUMBRECHT, 2011, p. 34)

Me abstendo das pertinentes discussões que envolvem os conceitos de cultura histórica e consciência histórica, muito bem desenvolvidos no trabalho de Jorn Rusen (1994), ao mesmo

¹⁸ Se debruçando sobre esse assunto, concordo que “os usos sociais do passado, apelando à história ou à memória, para fins de entretenimento, busca de erudição, conhecimento ou como argumentação social, são constitutivos da cultura histórica, expressos em produtos diferenciados, realizados por diversos agentes e para diferentes públicos.” (ROCHA, 2014, p. 39)

tempo, continuando com as indagações que envolvem o uso da História, me pergunto se o fato dos historiadores serem lidos e/ou consumidos significa, necessariamente, que é possível aprender com a história. Indo mais além, pensando o objeto de análise da dissertação, me permito indagar: o fato de os desfiles carregarem doses de história significa que é possível aprender com os desfiles? Existirão aqueles, mais pessimistas, que diriam que não. Todavia, para mim, há um uso e consumo da história nos desfiles e, conseqüentemente, isso não pode ser descartado nos espaços escolares.

Para pensar possibilidades de ensino e aprendizagem na História, vejo nesse momento do trabalho, a necessidade de abordar mais uma vez questões historiográficas para pensar o ensino de História. A função de formar cidadãos, característica visível de manuais de História, não revela a permanência do caráter exemplar da história? Penso que o forte uso do passado para responder a demandas do presente confere ao que é histórico um sentido magistral.

“Mestre da Vida” para Cícero, “Escola moral dos homens” para Rollin: assim os antigos pensavam a História (TEMÍSTOCLES, 2014). Assim ainda vemos pensarem a História? Mesmo com as denúncias, limites e perigos presentes nas práticas das imitações do passado, mesmo com as mudanças nos regimes de historicidade, principalmente as oriundas do processo revolucionário francês no final do século XVIII, que fazia essa tal história exemplar se dissolver diante da aceleração do tempo, mesmo com as preciosas contribuições de Koselleck (2012) que redefinem o modo como pensamos passado (espaço de experiência) e futuro (horizonte de expectativas), mesmo com a perspectiva do presentismo apresentada pelo Hartog (2013) onde o presente fecha o futuro e escapa do passado, ainda assim, insisto na persistência do modelo e caráter magistral da História no ensino de História.

Termino essa seção reforçando a ideia de aprendizado em História, para além dos espaços escolares, no consumo e uso dos desfiles de escolas de samba. Até porque o espetáculo promove o encontro de manifestações artísticas que chamam a atenção dos jovens como um todo: dança, canto, texto, etc. As narrativas transmitidas na Marquês de Sapucaí, a meu ver, podem colaborar para construção de uma proposta metodológica de ensino de história que favoreça processos de promoção de igualdade social, de valorização e respeito a diferenças. Neste trabalho não irei conseguir dar conta de todas as dimensões e camadas possíveis de serem extraídas de um desfile de escola de samba. O fato é que o samba há de entrar na escola com o intuito de atacarmos os “centrismos” propondo ideias de deslocamentos outros, que permitem o esclarecimento e valorização de culturas outrora e atualmente inferiorizadas ou subalternizadas pela perspectiva eurocêntrica.

Um apelo a emergência da inserção de culturas e histórias negadas e silenciadas nos currículos escolares é a direção que este trabalho assume, unindo as forças do samba a História em prol de igualdade e liberdade.

2.5 Culturas silenciadas e marginalizadas

O termo cultura é polissêmico, assume diferentes conotações, é operado por diversas ciências ao mesmo tempo que também está em conversas cotidianas em espaços múltiplos, com atores plurais, “cultos” ou não. Literalmente podemos dizer que cultura se vê, se vive, se sente e se reproduz. Na sala de aula, para os mais novos, quando opero com este conceito opto por associa-lo a cultivo, a produção. Não por querer remete-lo ao sistema capitalista, mas sim, por me favorecer desse discurso que nos coloca como agentes culturais, produtores e reprodutores de uma cultura.

A cultura pode ser entendida de várias maneiras. Pode se referir as características comportamentais de grupos humanos, pode se referir a capacidade humana para gerar comportamentos através de seu potencial simbólico e linguístico, pode se referir a acumulação, transmissão e ressignificação de tradições sociais, entre outras formas e maneiras de entendimento. Na área de História, novas noções sobre o conceito de cultura atravessaram o contexto dos desenvolvimentos do movimento dos Annales, corrente historiográfica francesa que, através do grupo da Nova História, elaborou estudos a partir das perspectivas da Antropologia Histórica, da História das Mentalidades e da Micro-História (BURKE, 1992).

Neste trabalho o termo cultura será entendido a partir da definição de Hall, quando diz ser “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas” (HALL, 1997, p. 10). Problematicando timidamente este conceito apontaria duas coisas: em primeiro lugar acresceria “os homens” dentro destes que dão significado as coisas. Acredito que esteja isso implícito a fala de Hall. Porém destacar a intervenção humana na produção cultural baliza este trabalho, logo, a consideração dessa necessidade. Em um segundo momento, avançando um pouco mais sobre o assunto nos parágrafos seguintes, destacaria a importância dessas classificações e discursos apontados pelo autor para pensar o mote desta seção. Quem classifica determinada coisa, isso o faz, se utilizando de um processo contínuo de desclassificação. Um discurso se sustenta, na

maioria das vezes, quando se contrapõe a outro. Desse modo, quem seriam os desclassificados, silenciados ou marginalizados culturalmente? Sobre estes é necessário conversar.

No meu ofício, quando me deparo com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental logo nos primeiros meses trato com eles o conceito de eurocentrismo. Apontando a concepção de tempo que usamos, linear e progressista, a partir de um esforço muito grande em tornar meu discurso entendido aqueles que são recém-chegados ao segmento, identifico que temos pautado a trajetória humana naquilo que é típico, que é do olhar e da ação de europeus. Tento provocá-los levantando outras hipóteses diferentes da que nos é apresentada: como seria nossa linha do tempo sob a perspectiva “afrocêntrica” ou “americocêntrica”? Essas perguntas desconsideram o fato da falha estar não no começo da palavra (euro, afro, americano, etc), mas sim no seu final, cêntrico. Porém elas abrem brechas a existência de outras formas de pensar e ver o mundo. Também permitem questionamentos aos livros, propostas pedagógicas e currículos que nos cercam. Ao longo do (s) ano (s) continuo com meu esforço de ressignificação e alguns avanços são conquistados. Pensar e usar livros didáticos e seus currículos para pensar práticas pedagógicas de promoção e inclusão de culturas marginalizadas é de suma importância¹⁹, visto que “o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira (...) dessa forma, o livro informa, cria e reforça visões de mundo” (ABUD, 2007, p. 114). Sendo assim,

Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, 2013, P. 192)

Essas questões levantadas por Silva (2013) acerca de currículos escolares, sob o viés do questionamento das diferenças e desigualdades, muito me serviram para repensar minha prática docente de modo que minha aula possibilite a emergência de culturas silenciadas. Me vi forçado a dar novos contornos às minhas aulas de modo a cumprir com meu papel de propiciar aos meus alunos e alunas uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade. Considerando a necessidade de inclusão, para este trabalho me aproprio do conceito de “culturas negadas” do Jurjo Santomé. Sobre isso ele afirma que

as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costuma ser silenciadas, quando não

¹⁹ MATTOS; ABREU; DANTAS; MORAES (2009) e COELHO (2009) contribuem para aprofundamento destas questões envolvendo culturas marginalizadas e livros didáticos, currículos escolares.

estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 2013, P. 157)

No Brasil é antigo o problema da inclusão/exclusão social. É uma ferida ainda aberta e se torna cada vez mais relevante o enfrentamento dessa questão. Nos currículos escolares se percebe o que Santomé chama de “currículo turístico”. Longe de propor um aprofundamento e valorização de diferentes atores sociais, de diferentes culturas, de diferentes visões de mundo, o que existe é uma visita constrangedora a tais personagens, com um olhar preparado para fixar e identificar esse outro como sendo exótico.

Essas modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas. Hoje são numerosas as pessoas que deixaram de ver as instituições como lugares para compensar a desigualdade, que perdem sua confiança nas possibilidades da educação como instrumento de democratização. As mulheres, as minorias étnicas, os grupos de lésbicas e gays, a juventude, denunciam constantemente como sua realidade continua sendo negada e/ou desvirtuada. (SANTOMÉ, 2013, P. 170)

A ferida aberta que não nos furtaremos de tocar é a maneira como a escola tem conduzido esse processo de valorização de diferenças, de culturas, se de fato está conseguindo tirar da marginalidade quem costuma ocupar este espaço. O problema do reconhecimento e valorização dos modos de produção de saberes historicamente silenciados não se enfrenta com a celebração folclorizante, nem com a nacionalização de ritos, danças e costumes destas populações, incorporando-os às festividades, monumentos e rituais de Estado. Resolver essa questão demanda em primeiro lugar reconhecer sua existência e a dos conflitos associados a ela nas experiências socioeducativas. A escola não pode continuar a se aliar a uma lógica que uniformiza as culturas. O quão difícil é, por exemplo, abordar e investigar com alunos as culturas de povos nativos do Brasil que se apoiavam na oralidade. A escrita, dentro da cabeça dos alunos, já superou há tempos resquícios e documentações orais. Grignon (2013) alerta para a necessidade de construir uma pedagogia relativista que reconheça o multiculturalismo a fim de impedir desclassificações e desvalorizações de alunos de classes mais populares. Enquanto escola, penso que nossa opção há de ser deliberada da interação entre diferentes grupos culturais: “estar frente a frente é ser visto com iguais condições de concorrer ao status de existência, de realidade e de verdade” (ARAÚJO, 2012, p. 79)

Adiantando parte do que será exposto no próximo capítulo, saliento que o que proponho é observar nas fontes deste trabalho o oposto ou (por que não?) a manutenção desse olhar para o outro, para as diferenças. Se nas escolas existem culturas negadas, se estas recebem nos seus currículos visitas turísticas, passageiras sobre sua trajetória e lugar no mundo, nas escolas de samba isso se perpetua ou encontra um tratamento diferente? O que é incluído? O que é

excluído? Como e por que isso se dá? Eis algumas das minhas questões ao corpus documental da pesquisa sob o viés conceitual do Jurjo Santomé.

As leituras e debates sobre ensino e currículos, sobre os estudos culturais²⁰, acabam por nos conduzir a textos sobre a questão das diferenças. Hall propõe abordagens teóricas para a diferença, alertando para o seu caráter necessário e perigoso. Mais me chama a atenção a ideia da diferença como essencial para a construção de significados, a partir da teoria linguística saussureana abordada pelo autor. Laclau (2005) segue a mesma linha de pensamento por propor que algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente. O caráter relacional da diferença se aproxima do que penso como uma abordagem apropriada da questão da interculturalidade no Ensino de História. A necessidade do encontro e do relacionamento com o outro para a nossa formação identitária, para construção de valores, é o caminho que opto como referência para esta investigação, tomando cuidado sempre com reducionismos e simplificações.

Sabemos o significado de preto, Saussure argumentou, não pela existência de alguma essência da “negritude”, mas porque podemos contrastá-lo com o seu oposto – o branco. O significado, ele afirmou, é relacional. A portadora da significação é a “diferença” entre o branco e o preto, é ela que significa. (HALL, 2016, P. 153)

Uma investigação mais profunda do tema conduz ao debate que envolve os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. A última é uma versão da primeira e a abordagem multiculturalista que sustenta esta pesquisa, a partir do que propôs Vera Candau (2008), é pensar sua dimensão prescritiva. Mais do que constatar na sociedade a existência de uma pluralidade cultural, objetivo aqui um projeto pedagógico que coloque frente a frente diferentes concepções culturais e sociais.

A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. (CANDAU, 2008, P. 50)

Candau (2008) identifica os parâmetros sob os quais uma sociedade multicultural se organiza destacando três perspectivas que são base de diversas propostas: multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Tece críticas as duas primeiras. Afirma que

²⁰ Para aprofundar o estudo de definições dos Estudos Culturais, indico NELSON, C.; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma introdução. In: DA SILVA, Tomaz T (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

a assimilacionista “defende o projeto de construir uma cultura comum” (CANDAU, 2008, P. 50), visto que não ataca a monoculturalidade presente na nossa dinâmica e pensamento social. Aponta também para a brecha que deixa a proposta diferencialista, visto que a mesma coloca “ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar” (CANDAU, 2008, P. 50), ou seja, acaba por manter distantes as diferentes realidades socioculturais.

A última das três perspectivas apontadas, a do multiculturalismo interativo ou interculturalidade, escolhida nesta pesquisa para investigação do objeto, análise das fontes e como suporte teórico, se caracteriza por: promover interatividade de diferentes grupos culturais de uma sociedade; romper com ideias essencialistas de cultura, valorizando seu caráter volúvel; apontar as relações de poder que marcam esses encontros culturais e admitir as questões que tocam diferenças e desigualdades nas relações sociais. Destaca Vera Candau

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. [...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, P. 52)

Concordo que a educação tem de favorecer serem possíveis “outras” histórias de modo a promover relações culturais horizontais, e não verticais. Araújo (2012) propõe um caminho para o cumprimento de tal objetivo, a partir da teoria de Santos (2005) por meio da sociologia das ausências, capaz de desvelar as assimetrias que geram inexistências, e da sociologia das emergências, que amplia simbolicamente as experiências que ainda não são. Que a pluralidade cultural implique sempre na pluralidade de racionalidades e sentidos. E a escola é esse espaço de encontros e valorização de culturas marginalizadas e diferentes, visto que “pensar as relações entre o saber escolar e os outros saberes sociais (inclusive o conhecimento científico) é pensar as relações entre racionalidades plurais, que não podem ser reduzidas umas às outras.” (ARAÚJO, 2012, p. 87)

2.6 Escola: um espaço propício para o encontro de diferenças

As categorias diferença e semelhança, fundamentais no processo de construção de identidades, se relacionam diretamente com reflexões que envolvem escola e mais particularmente o ensino de História. A trajetória da educação, dos conteúdos escolares, do ensino de História e até mesmo o processo vivido pelos discentes da educação básica tocam a questão identitária em algum, vários ou todos os seus momentos. O encontro de “nós” com os “outros” se dá de forma contínua dentro do processo educacional. Assim é possível enxergarmos a escola como um espaço que favorece o encontro de diferentes. A escola precisa permitir, a partir desse encontro de diferenças, a construção de olhares coloridos sobre e para o mundo em que vivemos.

Ao final e ao cabo, não se trata apenas de definir que história (deve ser) ensinada, mas de se discutir, debater e refletir sobre como a história que se ensina institui padrões a partir dos quais as hierarquias sociais podem ser reiteradas ou subvertidas. (COELHO, 2019, p. 90)

Diferenças “bombam” na sala de aula. Saltam aos olhos de quem frequenta e/ou analisa estes espaços. Araujo e Russo (2013) constatarem que a escola tem se revelado uma instituição que cria, possibilita e dá valor a unificações, padronizações, o que é extremamente perigoso, social e politicamente falando. Não negam a existência de uma tensão entre os conceitos de igualdade e diferença no senso comum de docentes e sociedade como um todo. Hall (2016) revela que a diferença tem um caráter ambivalente, podendo ser positiva ou negativa, sendo vital na construção de representações e identidades ao mesmo tempo que complexa e perigosa na ideia de identificação do outro. As autoras também indicam que diferenças cognitivas tem se revelado como as mais facilmente identificadas e apontam que estratégias de enfrentamento das diferenças partem, na maioria dos casos, de experiências pessoais dos professores.

Em pesquisas Araújo e Russo se dedicaram a discutir com professores estratégias para trabalhar com as diferenças, onde as apresentaram

“(…) em dois grupos: estratégias de igualdade (aquelas que têm por base uma concepção negativa de diferença e, por isso, a preocupação em igualar para oferecer mais oportunidades) e estratégias de diferença (que têm por base uma concepção positiva da diferença, daí o interesse em seu reconhecimento, valorização e visibilidade).” (ARAÚJO E RUSSO, 2013, p. 580)

A partir disso, no primeiro grupo, foi discutido o papel da escola no processo de inclusão social do aluno, enquanto que no segundo grupo, a discussão girou em torno da importância

das práticas pedagógicas que desconstruam visões estereotipadas, e reconheçam as representações que os alunos possuem, dos outros e de si mesmos. Tem destaque entre tais práticas a utilização de projetos, por possibilitarem atingir afetivamente a escola e envolvidos na mesma, a fuga de currículos, a possibilidade de uma gestão democrática na escola, o uso de recursos e materiais didáticos diferenciados, com especial valorização de linguagens artísticas, o enfrentamento e contato de ideias.

“Entre os dispositivos didáticos citados pelos participantes, o desenvolvimento de projetos pareceu ser a forma mais comum de se trabalhar com a questão das diferenças na escola. Em relação ao procedimento utilizado para desenvolver os projetos, foi possível perceber a ausência de uma estratégia única.” (ARAÚJO E RUSSO, 2013, p. 582)

Enquanto profissional da educação básica e pesquisador/acadêmico/discente de um programa de pós graduação em Ensino de História, um mestrado profissional, reforço ser de fato comum a inserção e uso de projetos para atacar frentes diferentes daquelas dispostas nos currículos oficiais. A criação de propostas metodológicas úteis ao ensino e aprendizagem de História, parte prática do programa que me insiro, reafirma o uso alternativo de conteúdos caros a educação, como por exemplo, a valorização e encontro das diferenças.

As múltiplas faces e interfaces culturais poderiam fazer da sala de aula um espaço propício para a experimentação real da valorização e encontro das diferenças. A proposta deste trabalho é reforçar a necessidade de impedir que a escola se perpetue como um ambiente monocultural, padronizador. Boaventura de Sousa Santos inspira, enfrenta e reforça essa linha de pensamento quando diz que

“(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SANTOS, 2003, p. 56)

As ideias de representação, sujeito e identidade forjam o modo como temos tratado a questão das diferenças (COELHO, 2019). Os debates em torno deste conceito nos ajudam a pensar a ideia de uniformidade como ultrapassada. Existem variadas formas de apreender e representar o mundo, a partir da ação de diversos e dinâmicos agentes que, a todo instante, constroem (e reconstroem) suas identidades. O modelo educacional ocidental, insistente no reforço de propostas padronizadoras, absolutas e uniformes há de se adaptar a esse entendimento sobre contrastes, contradições, incompatibilidades, divergências. Concordo que “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas” (FREIRE, 2016) e estendo esse entendimento a identidades e culturas. A valorização das diferenças e a interculturalidade

recusam, portanto, olhares e práticas hierárquicas e silenciadoras. A promoção das leis 11.645/08 e 10.639/13 nos mostram como o campo do ensino de História tem disputado e conquistado espaço na luta pelo destaque de outras narrativas, memórias e histórias.

Particularmente penso o ensino de História como lugar de encontro e confronto visto que, quando busco sobre o meu passado, individual ou coletivamente, me deparo com uma versão de mim ou de nós que já não existe mais, mas que contribuiu para formar quem sou ou somos no presente. Olhar para quem já fui, para o meu outro eu, não me diminui, pelo contrário, me completa. Minha identidade se forja quando o meu eu vai encontrando outros eu, tu, eles, nós, vós, eles, todos, tudo e nada. Transitando em torno de si ou do outro me permito encontros, desencontros, encaixes e desencaixes, desse modo formando e reformando minhas identidades, lógicas e práticas no mundo. A escola se estabelece como espaço que conforta estes movimentos: ela abre portas para encontros e confrontos das diferenças internas e/ou externas do aluno.

É relevante valorizar o esforço dos professores que tentam incansavelmente criar alternativas e propostas metodológicas variadas, inclusivas e democráticas. O ProfHistória, mestrado profissional onde se instala também essa pesquisa, em todo o Brasil, revela valiosos trabalhos e saberes produzidos e aplicados em todo o país. Como um bom exemplo destaco o trabalho de Souza (2018)²¹ que, ao investigar memórias e experiências de professoras de História a partir da análise da implementação da lei 10.639/2003 em Santa Catarina, se utiliza da perspectiva decolonial como uma possibilidade epistemológica radical para o rompimento com os saberes eurocêntricos, pensando metodologias e práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade.

Por fim considero apropriado, dentro desse esforço de valorização e promoção das diferenças no ensino de História, salientar como o caráter festivo do carnaval carioca pode ser útil a criação de novas metodologias de ensino. As vibrantes cores da festa podem dar novos contornos a educação, as suas práticas e métodos. Como dito anteriormente, construir um olhar colorido da vida e das relações sociais, por mais utópico e inocente que possa parecer, é típico de quem experimenta e ressignifica a festa carnavalesca. Se somos o país do carnaval, que sejamos então também o país das muitas cores, culturas, diferenças e histórias.

²¹ Vargas (2016) e Vieira (2018), ambos de Santa Catarina, também servem como exemplos de professores/pensadores que, a partir da perspectiva decolonial, propõe intervenções metodológicas de valorização das diferentes culturas.

3. O carnaval do tripé Jesus-Oxalá

Quando me perguntam o tema do meu trabalho do mestrado acredito experimentar uma dificuldade típica de quem desenvolve uma pesquisa em qualquer que seja a área. Em poucas (ou muitas) frases tenho que revelar ter sentido e importância o meu objeto de investigação. Quando toco no termo carnaval acredito que consigo despertar interesse em muitos dos que me abordam. Sigo minha explanação e aponto que trabalho em cima de um desfile em específico, desfile esse que trata de religiosidade no Brasil. Falar de carnaval mesclando tal tema com ensino de História, religiosidade e interculturalidade pode parecer estranho num primeiro momento. Porém ao abordar minhas escolhas me deparo e me convenço, cada vez mais, de um fato que tem de estar claro para quem me pergunta sobre minha pesquisa: elas atendem inicial e frontalmente minhas expectativas e experiências de vida. Ou seja, elas fizeram e fazem sentido primeira e principalmente para mim.

O enredo que escolhi para me debruçar nesta pesquisa se chama “Só com a ajuda do santo”. É de autoria do carnavalesco Leandro Vieira e foi apresentado/desenvolvido, em 2017, pelo GRES Estação Primeira de Mangueira. Ficou na 4ª colocação, atrás do Salgueiro e das duas campeãs do ano, Mocidade Independente de Padre Miguel e Portela. Se propunha a discorrer sobre aspectos particulares da religiosidade brasileira. Por isso e também pelo conjunto do grande desfile promovido não foi difícil o espectador se identificar no enredo, entender sua proposta e significado. Para mim o enredo teve um significado especial pois tocava questões que confrontavam diferentes dimensões da minha própria pessoa. Meus pensamentos, lembranças e expectativas, tal como minhas ações, comportamentos e discursos viam naquela narrativa uma forma de sanar dúvidas e apaziguar tensões particulares.

Essa narrativa, para além de ganhar materialidade a partir do todo que é e compõe o desfile (canto, batuque, dança, cortejo, alegorias, adereços, desfilantes, espectadores, etc), se revela por meio de um livro elaborado pelas agremiações e entregue a Liesa. O chamado “Abre Alas” é a fonte primária desta pesquisa e o seu acesso pode se dar tanto fisicamente, no Centro de Memória da instituição, quanto virtualmente no site da mesma. É a partir desta documentação que proponho a entrada maciça do universo das escolas de samba nas salas de aula, no Ensino de História. Esta minha proposta se justifica, primeiramente, pelo fato de ter visto neste material um universo de possibilidades, caminhos, perguntas e respostas uteis a questões pessoais, profissionais, artísticas e culturais. O samba e os desfiles, pra mim, ficaram mais encantadores.

Pois então, a escolha do samba como elemento central da minha pesquisa se baseia na minha trajetória. Filho de um amante deste gênero musical, nascido e criado em um lugar que respira samba, o bairro de Irajá, meu primeiro contato com os desfiles se deu a partir de CD's de sambas de enredo que ganhava nas festividades do Natal. Meu primeiro desfile na Marquês de Sapucaí como espectador foi no sábado das campeãs do ano de 1999, com então 10 anos de idade. Minha memória fixa o registro de inúmeros pedaços de fantasias que recolhia entre as muitas peças descartadas pelos desfilantes. Ao mesmo tempo que desde menino nutria esse forte sentimento pelo carnaval, tive uma educação familiar voltada aos ensinamentos e práticas católicas. Tenho todos os sacramentos possíveis até o momento (o da ordem eu abstraio tal como não vejo e nem pretendo ver, no momento, a necessidade da unção dos enfermos). Um ano antes do meu primeiro desfile na Sapucaí eu já tinha recebido o sacramento da eucaristia. Sempre fui muito envolvido na Igreja. Minha atuação em grupos católicos ao longo da minha adolescência e juventude não me separou do gosto pelos desfiles, mas me afastou de uma participação mais ativa no mundo do samba. A Igreja na minha formação me forneceu alguns valores que ainda hoje preservo, mas limitava em demasia minhas perspectivas e olhares para o mundo no qual me inseria.

Costumo dizer que o que me salvou de pensamentos e práticas retrógradas, preconceituosas e ortodoxas foi o ofício de professor. A sala de aula me deu consciência, responsabilidade e bom senso, o que me torna eternamente grato por viver nesse ambiente, ter essa profissão. Fui o primeiro a aprender na sala de aula enquanto professor, para que serve a História, para que servem os homens, a vida, a política, os atos, as ideologias, as associações, as opiniões, as manifestações artísticas, as relações humanas, etc. Tudo foi se reencaixando na minha cabeça. Trabalhando, fazendo, dando aula, fui construindo novos horizontes para a minha vida, horizontes esses que ficavam longe daqueles que limitam as pessoas, que impõe cenários e regras aos homens. A liberdade foi a principal lição que aprendi dando aula.

No meu ofício, tento inserir esse universo do samba e dos desfiles ora na formulação de questões e atividades, ora no uso de imagens, textos e sons como problematizações para variadas questões, ora na defesa da potência deste encontro das escolas. Muito me perturba o fato de tantos desconhecerem a existência de uma lógica pra tudo aquilo que se manifesta na avenida. Não que eu pense ser impossível a criação de variadas lógicas para aquele produto, afinal de contas estamos tratando de obras de arte, que por sua vez adquirem variados sentidos por meio dos seus espectadores e ouvintes. Contudo, o pensamento e a concepção dos artistas que promovem o espetáculo, muitas vezes, não chega aos olhos e ouvidos nem dos que gostam dos desfiles, muito menos dos jovens educandos do nosso estado.

Olhando para essa minha trajetória, para os impactos de escolhas passadas, olhando para aquilo que hoje sou, penso, faço e quero, digo que este desfile me permitiu entender e pensar um modo de comportamento humano, mais especificamente, como se comporta o brasileiro. Avessos a regras, para o bem e para o mal, nós nos portamos constantemente como agentes, atuando, administrando e dirigindo, na medida do possível, o nosso destino. Nada pode nos ser plenamente imposto, tudo nós tendemos a negociar. Se não é assim sempre, penso que assim pode ser na maioria das vezes, sempre respeitando obviamente os limites éticos e não ferindo direitos básicos de ninguém. Assim poderia ser com todos, sem exceção ou discriminação de cor, raça, gênero, religião, idade, ideologia ou qualquer outra coisa.

A religiosidade do brasileiro, a partir do que expõe e propõe o enredo, é essa permeada de agenciamentos. Leandro Vieira, ao apresentar a sinopse do seu enredo, diz que a religiosidade do brasileiro se marca por uma “fé multiconfessional” (VIEIRA, 2017, p.270). A sagrada Igreja Católica, aquilo de mais sagrado veio de Portugal, aquilo que se fundamenta com dogmas milenares, aquilo que serviria para aglutinar e unificar diversos povos nativos e estrangeiros no Brasil, ganhou uma faceta diferente da original, mais plural, volúvel e perspicaz. O sagrado se tornou íntimo do devoto. Este adaptava aquele, por conveniência, as suas demandas. Negociar com o divino! Chama-los por meio de diminutivos! Muitas foram e são as intervenções ritualísticas e, por essas razões, tem o brasileiro uma religiosidade cristã que lhe é particular.

A lógica dos agenciamentos, conflitos e negociações, tão presentes e nítidas na história do carnaval e das escolas de samba, na história da educação no Brasil, nas propostas de educação intercultural, na religiosidade do brasileiro como visto no enredo, é a lógica deste trabalho, desta pesquisa. A ideia é, se utilizando do enredo, pensar a ação política, a ingerência de diferentes agentes históricos. Se utilizar do entendimento do carnavalesco quando, ao pensar as heranças e manifestações religiosas brasileiras, diz que

elaborou-se assim uma rica simbologia que não significa a decadência do cristianismo oficial, mas sim, uma forma diferente, popular e sincrética de expressar o essencial da mensagem cristã. Ou seja, dentro de manifestações cristãs majoritárias, ao lançarmos luz em rico e intrincado mosaico que caracteriza a religiosidade brasileira, encontramos marcas de diversidade e pluralidade que correspondem a contingências históricas e a conjunturas sociais e culturais das mais diversas origens. (VIEIRA, 2017, p.270)

Vejo que a proposta do enredo é uma tentativa de superar, ou no mínimo enfrentar e atingir, a lógica do eurocentrismo, pensando intervenções outras na construção da nossa identidade e história. De que modo, por meio deste desfile, eu posso identificar grupos

historicamente marginalizados como agentes da história, como agentes políticos? De que modo esses grupos usaram e usam as diferentes práticas culturais na construção das suas identidades, lutas e sobrevivências? Não podemos esquecer ou negligenciar a capacidade de ação e transformação destes variados grupos envolvidos no processo de construção da história e cultura brasileira. É urgente pensar “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades” (CANDAU, 2009, p. 166). Neste enredo percebo esse movimento da indicação de conflitos e negociações na produção de uma identidade religiosa para o brasileiro. Me proponho a destacar que a manutenção de tradições culturais ou religiosas africanas e/ou mestiças no “cristianismo tipicamente brasileiro” são sinais de negociação e agenciamento político. Há de se valorizar a existência de diferentes grupos enquanto protagonistas da nossa História e também valorizar o carnaval, manifestação cultural, como lugar de conflito.

Isso posto, o que se encontra neste capítulo, num primeiro momento, é um pequeno debate envolvendo a ideia de pluralidade presente na festa carnavalesca, a apresentação do carnavalesco e autor do enredo acima citado, tal como do “Abre Alas”, documento onde são expostos todos os detalhes do desfile. Na sequência o enredo será esmiuçado e, por último, será feita uma análise de conteúdo, parte da metodologia da pesquisa e elaboração da proposta de intervenção no ensino e aprendizagem de História.

3.1 Escolas de samba como espaço da pluralidade

É cedo que aprendemos na escola flexões gramaticais como singular e plural. Enquanto o primeiro se relaciona a unidade, ser plural significa o contrário, significa não ser único. Identificar as escolas de samba como plurais, como espaços onde se manifestam a pluralidade, me permite avançar e conversar sobre várias possibilidades de rótulos conferidos a estas agremiações. Cada um desses rótulos não consegue resumir ou definir plenamente o que são as escolas de samba. Pelo contrário, o fato de existirem várias possibilidades de rotular as escolas de samba nos confirma essa impossibilidade de uma única definição, concluindo serem elas agremiações plurais no seu sentido mais amplo.

Por necessidade de auto afirmação, em conflitos ou por mera conveniência muitas vezes vemos dirigentes, adeptos, foliões e críticos das mais distintas agremiações, se apropriando de determinadas identidades para associarem as suas escolas. “A escola da democracia”, “A escola

da resistência”, “A escola da irreverência”, “A escola da tradição”, “A escola da comunidade”, “A escola da TV Globo”, e por aí vai. Acredito ser necessário uma investigação mais profunda sobre o assunto, mas considero equivocados tais posicionamentos por três principais motivos: não é possível e/ou recomendável resumir ou fixar identidades a manifestações culturais, essas fixações costumam esconder aspectos “negativos” ou contraditórios da história das agremiações e, de algumas maneiras, elas também contribuem para o engessamento dessas agremiações diante da possibilidade de experimentarem coisas novas. Não vejo muito espaço no carnaval para fixação de identidades e significados para a festa. O bacana, a meu ver, é a existência de várias possibilidades de conceituação.

O próprio fato dos festivos desfiles serem marcados por uma rigidez na sua organização e na apresentação dos cortejos já nos coloca nessa corda bamba quando tentamos dar identidades a esta manifestação artística. Quem já desfilou, muito provavelmente, já se desentendeu ou se estressou com diretores de alas e harmonia. Ao mesmo tempo que nos cobram espontaneidade e diversão eles nos colocam em lugares marcados e definidos para o bom andamento do desfile. Afinal de contas, o desfile é uma festa ou é um trabalho? Vale o cumprimento de regras ou tudo vale? Já me liberei da obrigação de ter que optar por uma destas alternativas. Prefiro considerar todas elas como válidas. Os desfiles são espaços de manifestação de diferenças e outras coisas mais.

Já discutimos aqui um norte para reflexões que envolvem o estudo das diferenças. É obvio que no ambiente destas agremiações são nítidas as relações de poder nos seus modos de operação. Pensar pluralidades e diferenças não implica automaticamente em pensar que todos possuem igual valor, função e voz. Pode parecer sim contraditório, porém no universo da escola de samba muitos sambistas não recebem o valor merecido, não possuem posição e voz de destaque em decisões administrativas, não são os mais favorecidos financeiramente, entre outras coisas.

Seguindo com minhas reflexões sobre a questão da pluralidade nos desfiles, me recordo de um marco na história do carnaval carioca, o carnaval da Beija Flor de Nilópolis em 1989, “Ratos e urubus, larguem minha fantasia”. Famoso pelo “Cristo Mendigo”²² este carnaval também permitiu e reforçou um discurso que dá sentido ao carnaval como um espaço/momento de transformação e elevação de condição social do indivíduo ou então como um ambiente onde diferenças sociais são esquecidas, pormenorizadas: o pobre vira rico na folia, não só porque se

²² Alegoria que originalmente apresentaria o Cristo Redentor como um maltrapilho, porém foi coberta por um saco plástico preto por ordem da Arquidiocese do Rio de Janeiro que considerou um ultraje a fé cristã. Ganhou esta alegoria uma faixa com a frase que a imortalizou: “Mesmo proibido, olhai por nós”.

representa como tal, mas também porque a festa teria a capacidade de “igualar” todos os envolvidos. O samba entoado nesse desfile anuncia essa possibilidade quando diz “sou na vida um mendigo, da folia eu sou rei”²³. Há de se concordar sim com tal perspectiva visto que muitos que desfilam veem o momento do cortejo como uma catarse, uma chance de ser outro, ser diferente, uma chance de extravasar. Contudo também são nítidas as relações de poder dentro de um desfile. Há diferença entre o folião que desfila no topo do carro e o folião que desfila na base do carro alegórico²⁴, há diferença entre o folião que desfila no carro e o folião que desfila no chão²⁵, há diferença entre o folião que é da comunidade, logo não paga para desfilar, do folião que compra sua fantasia²⁶, há diferença entre o folião que desfila no chão e o folião que está no chão empurrando o carro²⁷, entre outras muitas diferenças das mais variadas ordens, não apenas financeiras, dentro e fora do cortejo²⁸.

Já aqui comentamos o quanto pesa a questão financeira dentro de uma escola de samba. Como instituições culturais, existe sim a necessidade de um fomento visto que arte não é apenas diversão, mas também, e principalmente, profissão. Como instituições filantrópicas, essas agremiações buscam a todo momento parcerias para bem atender seus projetos sociais nas suas respectivas comunidades. O significado de comunidade, abordado de diferentes formas nos estudos sociais e muito comum no ambiente carnavalesco, aqui será entendido a partir da abordagem promovida por Pavão (2009)²⁹, que afirma representar grupos heterogêneos, compostos por indivíduos de origem distintas, por motivações também distintas, que possuem laços com as agremiações e participam como componentes da mesma. Muitas destas escolas

²³ Esse samba foi composto por Betinho, Glyvaldo, Zé Maria e Osmar, e interpretado por Neguinho da Beija-Flor no desfile da escola nilopolitana em 1989.

²⁴ Geralmente no topo das alegorias ficam os destaques, cujas fantasias são de alto investimento, custo e valor. Artistas ou anônimos, eles arcam com os custos ou ganham da escola a fantasia.

²⁵ Nos carros alegóricos é comum desfilarem pessoas selecionadas pela direção da escola, seja por apadrinhamento ou porque estes cumprirão alguma performance. Existe a possibilidade também do folião comprar fantasia que compõe a alegoria, pagando um preço mais caro por isso.

²⁶ O folião que compra sua fantasia, além de ter uma roupa geralmente mais leve e fácil de usar e transportar, se livra de obrigações com ensaios e eventos da escola, coisa que o folião da comunidade não escapa.

²⁷ Mesmo sendo carros motorizados, as alegorias são acompanhadas pela “ala da força”, grupo responsável por empurrar o carro caso necessário. Estes estão no cortejo por trabalho, principalmente. Se aproveitam de brechas para se divertirem com o desfile.

²⁸ Há diferença nos preços e setores da Avenida: arquibancadas, frisas e camarotes, sem contar os que ficam na arquibancada erguida pela prefeitura na área de concentração das escolas, nas margens do rio que corta a Av. Presidente Vargas, importante artéria da cidade que fica próximo da avenida onde ocorrem os desfiles.

²⁹ É fato que pensar o membro da comunidade de uma escola de samba, para além de complexo, abarca diversas formas de significação. Ser da “comunidade mangueirense” não significa necessariamente que o indivíduo nasceu e/ou mora no morro da Mangueira. O autor pensa a comunidade como algo que toca dimensões geográficas (proximidade do folião em relação a quadra da escola de samba), históricas (relação da vida do folião com alguma passagem ou marca da escola), hereditárias (relação do folião, seus antepassados e a escola de samba), afetivas (relação do folião com amigos membros da escola) e de arbítrio (livre escolha do folião em ser torcedor/adepto da escola) ao classifica-las em comunidades tradicionais e comunidades eletivas

representam nas suas localidades, para uma parte das suas “comunidades”, uma entre as poucas ou escassas alternativas de lazer, cultura e educação. O custo disso é muito alto, certamente. O custo dos desfiles giram em torno de milhões. Existe inclusive um uso das quadras das escolas de sambas para eventos variados a fim de monetizar os cofres da agremiação³⁰. Os acordos e alianças promovidos com empresas nacionais ou estrangeiras, seja para patrocinar enredo, para estampar marca em quadras, barracões e produtos da escola, ou para transmitir os desfiles em rede nacional se justificam dessa maneira. Também podemos justificar estes acordos a partir de demandas particulares, de dirigentes ou integrantes destas escolas, que usam o espaço da agremiação em prol de um favorecimento pessoal. As escolas de samba não optaram por negligenciar a aproximação com o capital e todas as suas respectivas nuances. Existe sim uma ambiguidade quando pensamos a relação das escolas de samba com o capital.

A festa carnavalesca também se marca pela pluralidade de gerações. Ao indicar ensaios e eventos de escola de samba a amigos, reforço que é uma festa onde idade não é critério. Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos caem no samba. Existe um cuidado maior com os que ocupam áreas mais próximas dos polos das pirâmides etárias. Por questões legais, as crianças são acompanhadas de um cuidado maior com identificação e organização nos ensaios, eventos e desfiles. Por sua vez, os idosos também carecem de cuidados com transporte, suporte com roupas e fantasias. É difícil imaginar outro espaço cultural que reúna esta enorme quantidade de gerações. Tal como é difícil imaginar que não exista um choque entre essas gerações dentro da festa. O mais comum é o respeito aos mais velhos prevalecer. Mas por vezes, o “novo” força barrar pra se impor e se manifestar na festa. Podemos pensar como exemplo não só a inserção cada vez maior de novas gerações em cargos e funções diretoras e criativas das agremiações, mas também o uso cada vez maior de mulheres mais novas em ala de baianas, de crianças, adolescentes e jovens nas baterias, etc.

São muitas outras “transformações” possíveis numa festa carnavalesca. O homem travestido de mulher talvez é o mais clichê, apesar disso em nada (ou pouco) impactar comportamentos machistas. Destaco aqui, a fim de reforçar que a festa é um espaço onde se encontram o racional e o irracional, o cômico e a tragédia, a resistência e a aceitação, ou seja, um espaço onde fixações de identidades não são muito apropriadas, os momentos onde um personagem histórico é representado por um desfilante ou por uma ala. Alguém imaginaria D. Pedro II em cima de um carro alegórico pulando, dançando e cantando samba? Marechal Deodoro da Fonseca estaria mais à vontade nessa situação? Napoleão toparia encarar a Marquês

³⁰<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/20/prefeitura-do-rio-libera-eventos-em-quadras-de-escolas-de-samba-a-partir-de-novembro.ghtml>, acessado em 4/11/2020.

de Sapucaí sambando de ponta a ponta? Para tocar o desfile analisado neste trabalho e ressaltar uma das cenas mais impactantes do cortejo da Mangueira em 2017: seria viável pensarmos Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil, como uma eximia porta bandeira da Estação Primeira? Se nota que a própria representação de personagens de diferentes contextos e épocas já é uma forma de subverter ordens ou expectativas. É difícil controlar ou cercear a imaginação de quem se envolve na produção e vivência do carnaval.

Muitos destes se apropriam do espaço carnavalesco como palanque político. Não negamos aqui em nenhum momento o caráter político e negociador destas agremiações. Pelo contrário reforçamos esse caráter e nos apropriamos dele para variadas reflexões. É muito clara a participação inclusive de pessoas com cargos políticos dentro das agremiações. Ou elas já possuíam uma trajetória política e fizeram das escolas de samba como mais um nicho eleitoral, se fortalecendo com isso, ou então elas se utilizaram das escolas de samba para ingressarem/ascenderem no universo político. De alguma maneira essa aliança com o mundo da política se faz benéfico para a escola em determinadas ocasiões. Bezerra (2009) nos apresenta uma possibilidade de justificar a ascensão da Beija Flor de Nilópolis na década de 1970 no cenário do carnaval carioca. Sem desmerecer a contribuição artística e estética do carnavalesco Joãozinho Trinta, em parte podemos pontuar que o sucesso da escola nilopolitana se deu devido a aproximação da família Abraão David, dirigentes históricos, importantes e principais da agremiação, com membros da ditadura civil militar em curso no país. Certamente a Beija Flor não é, foi e/ou será a única envolvida em práticas dessa natureza. Ganhamos com tais fatos mais certezas na direção que assumimos de ser impossível dar um (a) significado/definição exclusivo (a) para as escolas de samba.

Até mesmo a pluralidade religiosa compõe o universo das escolas de samba. Não deve ser espantoso associar este universo a religião. A matriz africana presente na formação, composição e sustentação desta manifestação cultural aproxima as escolas de samba a um universo de significados divinos e sagrados. O tambor, elemento constitutivo de uma escola de samba, nos remete a ancestralidade e divindade africana. O poeta Couto (2016)³¹ nos revela, linda e sutilmente, que “Nha Africa os deuses dançam”. Ou seja, há uma ilação forte entre o samba e o divino. O que pode (mas não deve) nos espantar é a presença e participação de religiões cristãs no meio das agremiações. Seja em eventos internos com missas ou usos das escolas para cultos e shows gospel, seja em intervenções arquidiocesanas em enredos, sambas ou alegorias, seja na repulsa de alguns membros das escolas a determinados símbolos, práticas

³¹ Mia Couto, pseudônimo de António Emílio Leite Couto, é um escritor e biólogo moçambicano.

e costumes nas agremiações, seja em diversas outras questões. Sendo o cristianismo e outras religiões marcas e produto do nosso cotidiano essa presença, diálogo e conflito não pode ser descartado.

A temática religiosa, em variados formatos, já se manifestou diversas vezes em enredos de apresentados na Sapucaí. Na intenção de ter uma noção sobre a quantidade de vezes que a religião atravessou a Sapucaí fiz um levantamento de dados a partir de uma pesquisa no site “Galeria do Samba”³². Pesquisei todos os desfiles do grupo especial do carnaval carioca do século XXI. Foi necessário fazer esse recorte visto que são muitos os grupos de acesso no carnaval do Rio de Janeiro, o que demandaria muito mais tempo de pesquisa e, não necessariamente, a mesma teria sucesso devido à dificuldade de encontrar registros desses desfiles, as constantes mudanças das suas ligas organizadoras, entre outras coisas. Nos grupos de acesso certamente encontraríamos outros muitos enredos que acresceríamos a estes apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Enredos com abordagem e/ou temática religiosa - Grupo Especial RJ

Enredos com abordagem e/ou temática religiosa - Grupo Especial RJ			
Ano	Agremiação	Enredo	Posição
2001	GRES Beija Flor de Nilópolis	A saga de Agotime, Maria mineira Naê	2º
	GRES Unidos do Viradouro	Os sete pecados capitais	5º
	GRES Paraíso do Tuiuti	Um mouro no quilombo. Isto a história registra!	14º
2002	GRES Estação Primeira de Mangueira	Brazil com Z é pra cabra da peste, Brasil com S é nação do Nordeste	1º
	GRES Unidos do Viradouro	Viradouro, Viramundo, rei do mundo	5º
2003	GRES Estação Primeira de Mangueira	Os dez mandamentos! O samba da paz canta a saga da liberdade	2º
	GRES Unidos da Tijuca	Agudás: os que levaram a África no coração e trouxeram para o coração da África, o Brasil.	9º
	GRES Caprichosos de Pilares	Zumbi, rei de Palmares e herói do Brasil. A história que não foi contada.	10º

³² O site consultado foi <http://www.galeriadosamba.com.br/> e o levantamento foi feito no mês de março de 2020.

Enredos com abordagem e/ou temática religiosa - Grupo Especial RJ			
<i>Ano</i>	<i>Agremiação</i>	<i>Enredo</i>	<i>Posição</i>
	GRES Unidos do Porto da Pedra	Os donos da rua - um jeitinho brasileiro de ser	11º
2004	GRES Unidos do Viradouro	Pediu pra Pará, parou! Com a Viradouro eu vou pro Círio de Nazaré.	4º
	GRES Portela	Lendas e mistérios da Amazônia	7º
2005	GRES Beija Flor de Nilópolis	O vento corta as terras dos Pampas. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Guarani, sete povos na fé e na dor... Sete missões de amor	1º
2006	GRES Portela	Brasil marca a tua cara e mostra para o mundo	7º
	GRES Império Serrano	O Império do Divino	8º
	GRES Unidos do Porto da Pedra	Bendita és tu entre as mulheres do Brasil	12º
2007	GRES Beija Flor de Nilópolis	Áfricas - Do berço real à corte brasileira	1º
	GRES Acadêmicos do Salgueiro	Candaces	7º
2009	GRES Acadêmicos do Salgueiro	Tambor	1º
	GRES Beija Flor de Nilópolis	No chuveiro da alegria, quem banha o corpo lava a alma na folia	2º
	GRES Unidos do Viradouro	Vira-Bahia, pura energia	8º
	GRES Unidos do Porto da Pedra	Não me proíbam de criar. Pois preciso curiar! Sou o país do futuro e tenho muito a inventar!	10º
2010	GRES Mocidade Independente de Padre Miguel	Do paraíso de Deus ao paraíso da loucura, cada um sabe o que procura	7º
	GRES Imperatriz Leopoldinense	Brasil de todos os deuses	8º
2011	GRES Mocidade Independente de Padre Miguel	Parábola dos divinos semeadores	7º
2012	GRES Portela	E o povo na rua cantando... É feito uma reza, um ritual	6º

Enredos com abordagem e/ou temática religiosa - Grupo Especial RJ			
<i>Ano</i>	<i>Agremiação</i>	<i>Enredo</i>	<i>Posição</i>
2014	GRES Acadêmicos do Salgueiro	Gaia - A vida em nossas mãos	2º
	GRES Império da Tijuca	Batuk	12º
2015	GRES Unidos do Viradouro	Nas veias do Brasil, é a Viradouro em um dia de graça!	12º
2016	GRES Estação Primeira de Mangueira	Maria Bethânia: a menina dos olhos de Oyá	1º
	GRES Acadêmicos do Salgueiro	A Ópera dos Malandros	4º
	GRES Estácio de Sá	Salve Jorge! O guerreiro na fé	12º
2017	GRES Acadêmicos do Salgueiro	A divina comédia do carnaval	3º
	GRES Estação Primeira de Mangueira	Só com a ajuda do santo	4º
	GRES Imperatriz Leopoldinense	Xingu, o clamor que vem da floresta!	7º
	GRES União da Ilha do Governador	Nzara Ndembu - Glória ao Senhor Tempo	8º
2018	GRES Acadêmicos do Salgueiro	Senhoras do ventre do mundo	3º
	GRES Mocidade Independente de Padre Miguel	Namastê: a Estrela que habita em mim, saúda a que existe em você!	6º
2019	GRES Acadêmicos do Salgueiro	Xangô	5º
	GRES Unidos da Tijuca	Cada macaco no seu galho. Ó, meu pai, me dê o pão que eu não morro de fome!	7º
2020	GRES Acadêmicos do Grande Rio	Tata Londirá: o canto do Caboclo no Quilombo de Caxias	2º
	GRES Beija Flor de Nilópolis	Se essa rua fosse minha...	4º
	GRES Estação Primeira de Mangueira	A verdade vos fará livre	6º
	GRES Portela	Guajupιά, Terra sem males	7º
	GRES Paraíso do Tuiuti	O Santo e o Rei: Encantarias de Sebastião	11º
	GRES União da Ilha do Governador	Nas encruzilhadas da vida, entre becos, ruas e vielas, a sorte está lançada: Salve -se quem puder!	13º

Para chegarmos aos 45 enredos acima listados foram estabelecidos alguns critérios de análise. Foram buscadas referências diretas a manifestações, elementos e eventos religiosos na letra dos sambas e nas sinopses das agremiações. Desconsidere enredos que abordam questões folclóricas e também os que falam de maneira mais generalizada de valores também religiosos, como fé, rituais, paz, amor, doação, etc. Podemos notar um número expressivo de enredos que exploraram a temática religiosa. Somente em dois anos não houve uma abordagem explícita na Avenida de questões envolvendo religião, em 2008 e em 2011. Nos demais anos, diferentes credos foram abordados de diferentes maneiras. No ano em que a Mangueira apresentou o “Só com a ajuda do santo”, outras três agremiações consideraram o sagrado nas suas narrativas e apresentações: Salgueiro, com “A divina comédia”, levando o inferno, o purgatório e o céu para a Avenida, Imperatriz Leopoldinense, com “Xingu, o clamor que vem da floresta!”, abordando a cosmogonia dos povos nativos do Brasil, e a União da Ilha do Governador, com “Nzara Ndembu - Glória ao Senhor Tempo”, explorando a religiosidade de povos africanos.

Muitas das reflexões desenvolvidas nesta seção foram adquiridas a partir de aulas, textos e participações em eventos do professor Felipe Ferreira (UERJ). Dentre e elas em mim ficou mais forte uma fala que pode resumir esta discussão: as escolas de samba podem ser pensadas também como esponjas. Atentas ao contexto em que estão inseridas elas absorvem aquilo que lhe é conveniente a fim de demarcar sua existência e garantir/manter sua sobrevivência. As escolas de samba, instituições genuinamente negras de um país ainda covardemente marcado pelo racismo e preconceito racial, resistem ao tempo devido a sua capacidade de leitura e penetração na realidade que as cercam. É um movimento constante de absorção e descarte, a partir de demandas próprias. As escolas de samba constantemente se utilizam de diversas e opostas facetas de acordo com o modo como elas se relacionam com o que as rodeia. E justamente essas múltiplas oposições é que dão e mantem essas agremiações em equilíbrio. A pluralidade é um termo apropriado para pensar as agremiações carnavalescas. Confrontar essas diferenças se mostra como uma alternativa para estas escolas.

3.2 Leandro Vieira: o carnavalesco que confronta?

Julgo conveniente começar essa seção reforçando o lugar de onde falo, o “chão da escola”. Neste espaço de riqueza, beleza e encantamento, onde também as pluralidades se manifestam a todo instante, a ideia de confronto se manifesta de diversas formas e em diversos

momentos. A escola propicia encontros e confrontos de gerações, de saberes, de costumes e de diferenças. Considero que cabe ao professor ter a sensibilidade de valorizar esses embates pois eles permitem e propõe crescimento e amadurecimento para todos os envolvidos, para além de propiciar um cenário mais democrático e justo. Essa reflexão inicial se encaixa positivamente na proposta das linhas seguintes que é a apresentação do carnavalesco que concebeu o enredo “Só com a ajuda do santo”. Afinal de contas, quem é o carnavalesco?

Um leque de opções se abre quando nos propomos a responder a esta pergunta. É interessante, inicialmente, a fuga de rótulos. Liberdade é um princípio importante em qualquer conversa. Pelo meu lugar de fala, pela proposta deste trabalho, o que primeiro vem a minha mente é pensar o carnavalesco como um professor.³³ Sim, um professor. Não, ele não faz ou precisa fazer licenciatura para trabalhar no carnaval. Não, ele também não deve carregar essa responsabilidade que é ensinar (a não ser que queira ou goste), visto que o objetivo do seu trabalho pode ser qualquer outro diferente deste. Mas, pela forma como ele organiza e expõe seu pensamento, pelo trabalho de pesquisa que é obrigado a fazer, pela representatividade que possui seu cargo perante um grupo enorme de pessoas, por possuir interesses narrativos nas suas concepções, pela inquietude, liberdade e empirismo típicos do ofício, por estar à frente de um grandioso projeto artístico e cultural, por não ser pertinente fixar funções e identidades a artistas, por que não podemos pensa-lo como um professor? Este trabalho quer identificar na organização e exposição de uma narrativa carnavalesca, na setorização do desfile proposto por esses profissionais, uma aproximação com o que nós, professores, chamamos de “Plano de Aula”. Desse modo, uma vez que começaremos a investigar e expor reflexões sobre o trabalho do carnavalesco, no meu entendimento, se torna possível fazer essa aproximação entre estes dois ofícios, o do carnavalesco e o de um professor.

Em uma entrevista publicada na revista *Concinnitas*, do Instituto de Artes da UERJ, fonte sobre a qual muito me debruçarei para pensar o artista, Leandro Vieira faz algumas revelações sobre sua trajetória e modo de pensar que me fez lembrar bastante de experiências que vivi enquanto professor. Revela logo no início a existência de um embasamento teórico para o desenvolvimento dos seus carnavais (VIEIRA, 2020, p. 13), me fazendo lembrar de todos os estudos e pesquisas na elaboração das minhas aulas. Cita dificuldades encontradas no início do seu trabalho como carnavalesco devido a sua mocidade, tendo que enfrentar

³³ Me interessou ouvir nas aulas ministradas pelo Felipe Ferreira a ideia do carnavalesco como um curador. Este tema carece de maior investigação. Porém as práticas que envolvem cuidar, selecionar, organizar e exibir uma mostra artística, de fato, são funções peculiares aos ofícios destes dois profissionais, o carnavalesco e o curador. Aproximo estes afazeres ao ofício do professor quando elabora e apresenta suas aulas, quando ministra seus conteúdos.

questionamentos e baixas expectativas de componentes da agremiação que trabalhava (VIEIRA, 2020, p. 19), me remetendo assim a constantes dúvidas de grupos conservadores da nossa sociedade sobre intenções, valores e habilidades dos professores, novos ou experientes, principalmente da área de ciências humanas. Ele comenta o quanto o seu trabalho é impregnado da sua humanidade, suas experiências, memórias e intenções (VIEIRA, 2020, p. 34), me permitindo assim uma referência a importância e uso da trajetória do professor na sua prática. Tais questões reforçam a permissão que dei a mim mesmo de pensar uma aproximação entre os ofícios do carnavalesco e do professor.

Penso que seria interessante se pudéssemos comentar, apresentar um memorial do Leandro Vieira, caso isso existisse. A experiência de fazer e compartilhar algo do tipo se mostra bem interessante já que, mais do que descrever uma trajetória, um memorial revela o olhar do narrador e “investigado”. Por questões burocráticas e escolhas pessoais não desenvolvi uma entrevista com o artista. Como já disse me aproveitei de uma entrevista dada por ele recentemente e publicada numa conceituada revista acadêmica. Minha intenção não é construir uma biografia, mas sim destacar aspectos pontuais da sua trajetória. Leandro, artista, atual carnavalesco da Estação Primeira de Mangueira e “professor”, a partir desta proposta e olhar, nasceu em julho de 1983, na cidade do Rio de Janeiro. No início do século se forma pela EBA da UFRJ e inicia sua carreira como profissional de escola de samba do carnaval carioca, fato que nunca passava pela sua cabeça. Olhava para o carnaval como folião, diz que seu interesse era fazer arte,

essa arte, vamos dizer assim, mais institucional. A arte das galerias, a questão da instalação, da arte contemporânea, da pintura. (...) Eu entrei para a Escola de Belas Artes para fazer pintura. E dentro da Escola de Belas Artes, a partir do meu contato com a pintura, resolvi que meu caminho era a questão da pintura contemporânea, da instalação, outro universo de arte. (VIEIRA, 2020, p. 12)

Atuou como desenhista, figurinista e assistente artístico em diversas agremiações, tais como Portela, Grande Rio e Imperatriz Leopoldinense. Em 2015 é convidado para assumir o posto de carnavalesco do GRES Caprichosos de Pilares, escola que desfilava naquele ano no grupo de acesso, na Série A³⁴. O sucesso na Caprichosos, mesmo sem o título, o projetou pro mundo do carnaval e lhe garantiu uma chance para o carnaval de 2016 em uma das mais famosas e emblemáticas escolas de samba do Brasil, a Estação Primeira de Mangueira. Para o próprio

³⁴ Se utilizando de uma linguagem típica do futebol podemos pensar a “Serie A” do carnaval carioca como a “segunda divisão” do campeonato brasileiro. Com regulamento e organização diferente do grupo especial, nesta série os desfiles acontecem também na Sapucaí e, todo ano, a agremiação campeã ganha vaga no desfile do grupo especial no ano seguinte.

“uma pessoa que não imaginava nem ser carnavalesco, no ano seguinte se torna carnavalesco da Mangueira. É muita loucura para uma pessoa” (VIEIRA, 2020, p. 18).

A partir de então, constrói uma meteórica, intensa e premiada carreira, com dois títulos no grupo especial, um título no grupo de acesso e participação na conquista de 6 estandartes de ouro³⁵: melhor escola em 2016, melhor escola em 2017, melhor ala em 2017, melhor enredo em 2018, melhor samba enredo em 2019 e melhor escola em 2020 (grupo de acesso). Destaco que alguns destes prêmios o artista Leandro Vieira não ganhou sozinho. Obviamente que teve participação efetiva nestas conquistas por ser quem elabora o enredo e tudo que o cerca. Porém é certo que o trabalho apresentado por uma escola de samba quando desfila na Sapucaí foge a qualquer perspectiva individualista, ou pelo menos deveria. É um trabalho coletivo, comunitário de milhares de pessoas e profissionais desenvolvido por longos meses que antecedem o carnaval. “Existe a equipe que executa e a equipe que cria”³⁶ (VIEIRA, 2020, p. 14). Diria ainda que existe a equipe que desfila. Ou seja, são muitos trabalhando em prol da apresentação e em busca de resultados. A tabela abaixo nos permite conhecer brevemente a trajetória profissional do artista.

Quadro 2 - Trajetória do Leandro Vieira como carnavalesco de escolas de samba

Trajetória do Leandro Vieira como carnavalesco de escolas de samba				
<i>Ano</i>	<i>Agremiação</i>	<i>Divisão / Estado</i>	<i>Enredo</i>	<i>Posição</i>
2015	GRES Caprichosos de Pilares	Série A / RJ	Na minha mão é mais barato!	7º
2016	GRES Estação Primeira de Mangueira	Grupo Especial / RJ	Maria Bethânia: a menina dos olhos de Oyá	1º
2017	GRES Estação Primeira de Mangueira	Grupo Especial / RJ	Só com a ajuda do santo	4º
	GRES Mocidade Alegre	Grupo Especial / SP	A vitória vem da luta, a luta vem da força, e a força, da união	6º

³⁵ Um dos mais antigos e importantes prêmios extraoficiais do carnaval do Rio de Janeiro, criado em 1972, organizado e patrocinado pelo Grupo Globo. Um grupo de jurados composto por profissionais de diferentes áreas de atuação escolhe os melhores de categorias ou “quesitos” pré-determinados pela organização: melhor escola, melhor enredo, melhor samba enredo, melhor bateria, melhor mestre sala, melhor porta bandeira, entre outras categorias. No grupo de acesso A apenas duas categorias são consideradas: melhor escola e melhor samba enredo.

³⁶ Equipe que executa composta por serralheiros, marceneiros, entre outros artesãos. Equipe que cria composta por pintores, figurinistas, entre outros artistas.

Trajetória do Leandro Vieira como carnavalesco de escolas de samba				
<i>Ano</i>	<i>Agremiação</i>	<i>Divisão / Estado</i>	<i>Enredo</i>	<i>Posição</i>
2018	GRES Estação Primeira de Mangueira	Grupo Especial / RJ	Com dinheiro ou sem dinheiro eu brinco!	5º
2019	GRES Estação Primeira de Mangueira	Grupo Especial / RJ	História para ninar gente grande	1º
2020	GRES Estação Primeira de Mangueira	Grupo Especial / RJ	A verdade vos fará livre	6º
	GRES Imperatriz Leopoldinense	Série A / RJ	Só dá Lalá	1º
2022 ³⁷	GRES Estação Primeira de Mangueira	Grupo Especial / RJ	Angenor, José e Laurindo	/
	GRES Império Serrano	Série A / RJ	Mangangá	/

Já foi exposto e comentado neste trabalho a grande contribuição acadêmica que Leonardo Bora nos deu ao analisar os feitos e carnavais da Rosa Magalhães, para ele uma “narradora do deslocamento”. Foi encontrado por Bora um traço marcante nos desfiles da professora, assim chamada por ter dado aula no local onde se formou, a Escola de Belas Artes. Fico curioso ao pensar quais seriam as suas análises sobre outros também renomados carnavalescos. Ainda não encontrei trabalhos que se propunham a analisar a personalidade artística e profissional do Leandro.

Comparando a Rosa e o Leandro, sem algum juízo de valor sobre um ou outro, é notável uma diferença: enquanto Leandro começou sua atuação neste século, Rosa Magalhães já atua no carnaval como carnavalesca desde a década de 80 do século passado. Se eu me propusesse a fazer um exercício parecido analisando marcas dos desfiles de Leandro Vieira e dar a ele uma identidade, acredito que estaria contrariando o arcabouço teórico deste trabalho. Fixar uma versão apenas a elementos que tocam as dimensões artísticas e culturais impede a possibilidade destas se diversificarem, se movimentarem, se resignificarem, usufruírem de instabilidades típicas dos encontros, choques e negociações que as mesmas experimentam ao longo das suas trajetórias. “Os processos que complicam e subvertem a identidade querem enfatizar – em

³⁷ Devido a pandemia da Covid 19 os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro do ano de 2021 foram cancelados, tal qual o de outras cidades do país e também as outras manifestações carnavalescas.

contraste com o processo que tenta fixa-las – aquilo que trabalha para contrapor-se à tendência a essencializá-las.” (DA SILVA, 2014, p. 86).

Ao tentar fixar identidade para o Leandro também considero que estaria ultrapassando um limite intransponível para o próprio carnavalesco, que diz “tenho dificuldade de botar agora um rótulo no que eu estou fazendo” (VIEIRA, 2020, p. 22). Repito que o meu interesse não é fixar uma identidade para Leandro e seus carnavais. Minha proposta é refletir sobre as possibilidades e contribuições do seu trabalho para uma proposta de educação intercultural, que vê no encontro e confronto de culturas uma oportunidade de promover um “respeito para com a diversidade e a diferença” (DA SILVA, 2014, p.73).

Quando perguntado sobre como se enxergava (VIEIRA, 2020), Leandro titubeia: ora afirma ser “um pintor que faz carnaval”, ora “um artista que faz carnaval”, se diz ainda “carnavalesco tradicional” e quando questionado se é carnavalesco ou artista diz “ainda não consegui saber (...) um meio termo disso”. Muitas afirmações e incertezas. No momento em que o próprio tenta identificar a si mesmo e o seu modo de fazer carnaval salta aos meus olhos o uso dos contrastes, oposições e negações tal como proposto por Hall (2016). Ao dizer “eu não queria que fosse uma coisa meramente estética, vazia (...)”, ou “eu tento combater esse carnaval da estética, da opulência (...)”, ou ainda “eu nunca quis ser muito bonito (...)”, Leandro está apontando o que não é ou quer para afirmar quem é ou quer ser. Também chama a minha atenção quando ele destaca que sua produção artística “conversa muito com a rua, com as coisas da rua” (VIEIRA, 2020, p. 23). Pensando a dicotomia casa e rua analisada e proposta por Da Matta (1997), a opção do artista pelo segundo, mostra uma inclinação aquilo que foge a ordenamentos e privações, mostra sua tendência a desconstruções. Este enredo por mim escolhido para servir como base na formulação de uma proposta teórico-metodológica intercultural de ensino de História chamou minha atenção pelo fato de mostrar uma constante intromissão do brasileiro na construção de uma religiosidade previamente a ele imposta. Isso mostra um caminho contra hegemônico nas escolhas do artista, indicam “suas preces em tom de denúncia, seus apelos para a tolerância com os mais fracos, com os diferentes” (SALDANHA, 2020, p. 87).

Felipe Ferreira, um dos entrevistadores na conversa aqui muito citada, diz que vê o Leandro como o carnavalesco que se interessa pelo processo mais do que pela estética, pelo resultado final. Resume muito bem o que vislumbro como uma proposta de ensino de História intercultural. No encontro e confronto de culturas a intenção não é saber quem ganhou ou perdeu, quem se impôs ou quem se anulou, mas sim o que acontece durante esse processo, o modo como as diferenças servem nas construções e reconstruções identitárias, no

amadurecimento dos envolvidos, no estabelecimento de cenários mais justos e democráticos, no combate a práticas desiguais. Se não me permito dizer que o Leandro Vieira é isso ou aquilo, considero aceitável pensar que ele propõe reflexões sobre encontros e confrontos. E isso é parte do que este trabalho se propõe a fazer, é parte do que penso e pretendo ser na minha atuação como professor de História.

3.3 O Abre Alas como corpus documental

Todo ano, seguindo um cronograma aqui já exposto, as agremiações que participam dos desfiles do grupo especial precisam entregar à Liga que regulamenta e organiza os cortejos uma espécie de dossiê com todas as informações acerca do que será apresentado na Avenida. “Abre Alas” é o nome dado ao documento que apresenta, organiza e justifica os desfiles das escolas de samba. Eles são entregues pelas agremiações a Liesa que os organiza num formato de livro. Por ano, são publicados dois livros, um para cada dia de desfile. Estes livros são utilizados pelos julgadores e os auxiliam na avaliação das apresentações. Os espectadores também têm acesso aos mesmos, pois são publicados na internet, no site da Liesa, bem próximo ou então posteriormente ao desfile. Eles também ficam fisicamente disponíveis ao público no centro de memória da Liesa³⁸. Todo o desfile é esmiuçado no livro e

“os itens em questão são: 1) Ficha Técnica do Enredo; 2) Histórico do Enredo (Sinopse); 3) Justificativa do Enredo; 4) Roteiro do Desfile; 5) Ficha Técnica das Alegorias; 6) Ficha Técnica das Fantasias; 7) Ficha Técnica do Samba-Enredo; 8) Ficha Técnica da Bateria; 9) Ficha Técnica da Harmonia; 10) Ficha Técnica da Evolução; 11) Ficha Técnica da Comissão de Frente e 12) Ficha Técnica do Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira.”³⁹ (BARTOLO, 2018, p. 23)

Estes livros, entre muitas outras possibilidades de leituras e críticas, revelam dois elementos importantes sobre a festa: a questão da coletividade na promoção do espetáculo e a importância do mistério/segredo como elemento constitutivo dos desfiles.

O número de componentes de um desfile provoca diversas reações quando divulgados: 3000 pessoas, 3500 pessoas, 4000 pessoas... Bom ressaltar: pessoas das mais variadas idades, intenções, funções e posições sociais, inseridas em carros alegóricos ou organizadas em fileiras

³⁸ Neste Centro de Memória é possível encontrar os livros dos desfiles desde o início da década de 1990 até os dias atuais.

³⁹ Analisando os livros “Abre Alas” dos carnavais anteriores e posteriores ao de 2017, vejo que se faz necessário acrescentar a estes itens, entre a “Ficha Técnica da Evolução” e a “Ficha Técnica da Comissão de Frente”, um item existente nestes documentos de nome “Ficha Técnica de Informações Complementares”.

de desfilantes, todas elas com um limite de tempo pra cruzar a Avenida Marquês de Sapucaí. Se é difícil imprimir controle em uma sala de aula com 30, 40 alunos, como que faz para que tudo dê certo num cortejo dessa magnitude? Mesmo sabendo sobre os meses de ensaio torna complexo pensar o bom funcionamento disso tudo mediante as tensões, cobranças e contingências típicas de um desfile. A chave de entendimento dessas questões passa pela questão da organização, do trabalho coletivo, comunitário. Os altos graus de passionalidade e permissividade envolvidos nos desfiles também servem para tal entendimento. Mas é impossível pensar o sucesso de uma apresentação conferindo a uma só pessoa os louros e louvores. Em escola de samba a lição número um é a ciência de que não se desfila com um só folião. O Abre Alas destaca desde o membro mais velho da ala dos compositores até o nome do diretor de bateria. São vários os personagens explícitos e ocultos que participam destes espetáculos.

Entre o público espectador e conhecedor do carnaval, a publicação desses dossiês é recebida com grande entusiasmo. A expectativa é, através da leitura, entender a concepção de desfile das agremiações. Foram meses de expectativa/ensaio/trabalho até chegar o dia do desfile! Existem aqueles que preferem primeiro ver o desfile e depois ler o documento. Ou o contrário. Ou ainda essa leitura é ignorada. Enfim, o que quero dizer é que o mistério cerca a festa de forma muito intensa. Qualquer brecha dada pelas agremiações que permitam ao seu público ver o que compõe o desfile é aceita de muito bom grado. O desfilante, por exemplo, quando recebe sua fantasia, além de se impactar com a sua veste, se propõe a assinar termos de confidencialidade, sob o risco de perder a chance de desfilar caso exponha antes do momento do desfile a sua roupa. O espectador geral, por sua vez, por vezes vai até a Avenida Presidente Vargas para conferir as alegorias estacionadas da sua e das demais escolas antes de compor os cortejos. Os barracões, por meio dos seus diretores e funcionários, são cercados também de proteções para que não escape nada a imprensa, a curiosos ou rivais. Ou seja, o mistério dá um tom instigante ao espetáculo.

Justifico minha escolha no uso do Abre Alas como corpus documental pois penso que nele é onde o artista revela, na teoria, suas concepções, metodologias e ideias. Existe sim a distância entre projeto/plano e realização: uma iluminação pode falhar, outros muitos acidentes podem acontecer e o que é apresentado se tornar diferente do que foi inicialmente projetado. Contudo, se aproveitando da experiência enquanto professor que projeta e prepara aulas a serem ministradas, reconheço muito a importância do planejamento, do projeto, da apresentação prévia de ideias e intenções. Pesa também na minha escolha o fato desse material ser pouco usado fora do ambiente das escolas de samba e da Liga: muitos apaixonados pela festa não

conhecem sua existência, o que torna curioso e complexo o tema. Se o segredo acerca desse material se encerra no momento dos desfiles, se esse material é publicado, que ele de fato encontre públicos e seja usado e ressignificado por estes. Além disso, escolho o Abre Alas pois, a partir do meu olhar sobre o mesmo, vejo que existe algo nele bem próximo do que seria um plano de aula. Não discuto aqui as intencionalidades de quem os escreve, as funções/possibilidades que os desfiles possuem/promovem, tampouco a subjetividade de quem lê esses livros e/ou vê os desfiles. O ineditismo deste trabalho está no apoio e uso da setorização dos desfiles apresentadas no Abre Alas para propor uma metodologia de ensino de História sob o viés da interculturalidade.

Entre as muitas coisas que contém estes documentos apresento algumas por mim consideradas relevantes:

- Na “Ficha Técnica do Enredo” tem destaque a lista de obras referenciais na construção da narrativa do carnavalesco ou enredista. São citados (as) autores de diferentes campos e cantos, leituras de diferentes formatos, obras de diferentes valores. Revelam a existência de um embasamento teórico para a construção da apresentação carnavalesca⁴⁰ e me lembram, particularmente, das pilhas de materiais que uso para a elaboração de aulas;
- Nas partes “Histórico do Enredo” e “Justificativa do Enredo” são apresentadas as intenções do autor do enredo, ora por meio de uma escrita mais poética, ora por meio de escrita mais objetiva. Geralmente é na justificativa que são apresentados os setores dos desfiles. Em média são 5 os setores. Alegorias, tripés, fantasias e alas vão compor os setores, a partir de critérios do carnavalesco. A tendência é que, na exposição desses setores, se tenham um entendimento prévio da narrativa do desfile;
- No “Roteiro do Desfile” se destaca, de fato, uma descrição minuciosa de todo o desfile, indicando os setores, quem e o que se enquadra em cada um destes setores, suas respectivas identificações e posições. Se o que está no documento não bater com o que é apresentado na Avenida, a escola pode ser penalizada. É interessante ver nesta seção, para além dos nomes das alegorias, setores e fantasias, o nome das alas. Fazem referência, com frequência, a elementos da agremiação ou dos seus componentes (ex: “ala avante mangueira”, “ala sangue verde e rosa”, “ala vendaval”, etc);

⁴⁰ Em “Só com a ajuda do santo”, Leandro Vieira, autor e carnavalesco do enredo, cita o uso de mais de 15 obras, de autores como Carlos Rodrigues Brandão, passando por Mikhail Bakhtin a Reginaldo Prandi, por exemplo, para além de pesquisas na internet e em acervos particulares.

- Na “Ficha Técnica das Alegorias” é identificado o criador dos carros alegóricos (cenógrafo) e dos tripés/elementos cenográficos, os seus respectivos nomes e suas representações. Um desenho/esboço da alegoria, tal como seus destaques (com nome e profissão) e composições, são apresentados também.⁴¹ Chama a atenção nesta seção a identificação da equipe que auxilia o cenógrafo na confecção das alegorias: ferreiro, escultor, carpinteiro, pintor, mecânico, eletricista, diretor do barracão, entre outros membros. Aqui se reforça o senso de coletividade e de profissionalismo presente na festa;
- Na “Ficha Técnica das Fantasias” é identificado o criador das fantasias (figurinista), os seus respectivos nomes, representações e responsáveis. Neste último elemento ganha notoriedade os diretores de harmonia (“responsáveis pelas alas”), que são as pessoas encarregadas pelo controle, organização, incentivo e canto dos desfilantes. Desenhos/esboços das fantasias são apresentados, tal como são identificados os nomes dos membros da equipe que auxilia o figurinista na elaboração das fantasias: costureiros, chapeleiros, sapateiros, aderecistas, etc;
- Na “Ficha Técnica do Samba Enredo” são apresentados inúmeros dados e nomes: a letra do samba enredo, seus compositores, o presidente da ala dos compositores, seus membros (o número total de envolvidos, seu componente mais velho e seu componente mais novo) e, geralmente, uma argumentação e defesa em torno da letra do samba. É apresentado nesses casos o modo como o samba enredo dialoga com o enredo, em que partes eles são interligados;
- Na “Ficha Técnica da Bateria” chama a nossa atenção, para além da identificação do diretor geral da bateria/mestre de bateria, da identificação dos seus diretores/auxiliares e do número de ritmistas, a descrição detalhada do número de componentes por grupo de instrumentos: 32 tamborins, 22 cuícas, 74 taróis, etc. Em alguns casos são apresentadas informações acerca dos mestres e/ou das rainhas de bateria, onde são explanadas as suas trajetórias no mundo da música. Em outros ainda são justificadas as bossas (ou “paradinhas”) da bateria e o uso de determinados instrumentos⁴²;

⁴¹ Os esboços das alegorias da Mangueira em 2017 foram feitos todos em preto e branco. Leandro Vieira é bem denso na apresentação das representações dos seus carros alegóricos. Mostra muito cabedal e envolvimento com a sua arte. Houve o cuidado, da sua parte, ao revelar que as imagens por ele elaboradas eram ilustrações que caracterizavam as ideias das alegorias e tripés, não sendo, portanto, uma reprodução fiel e integral. Na parte das fantasias é feita a mesma coisa.

⁴² Minha vivência na bateria da Beija Flor de Nilópolis me faz ter um carinho especial por essa ala. Os processos de aprendizagem, organização, sociabilidade e gerência destas baterias são alternativas potentes para outras investigações.

- Na “Ficha Técnica da Harmonia” são apresentados e identificados todos os envolvidos com o canto da escola, do diretor geral de harmonia da escola, passando pelo interprete/puxador oficial e seu carro de som (cantores auxiliares e músicos) até os diretores de harmonia (responsáveis pelas alas);
- Na “Ficha Técnica da Evolução” há uma referência, na maioria das vezes, ao que foi exposto na ficha técnica anterior. O quesito evolução se relaciona ao modo como a escola se porta no seu desfilar, ao modo como, literalmente, ela evolui pela Avenida. A responsabilidade disso passa, muitas das vezes, pela direção de harmonia da escola. Aqui, na parte onde se apresentam “outras informações julgadas necessárias”, recurso usado em outras seções do documento, geralmente são expostas informações de alas e grupos específicos da escola, como por exemplo, a ala de passistas;
- Na “Ficha Técnica de Informações Complementares” são identificados presidentes e diretores da escola, e também são apresentados os notáveis (as celebridades) que farão parte do desfile. Chama a atenção nesta seção as identificações acerca de três importantes alas/setores das escolas: ala das crianças, ala das baianas e velha guarda. Já identificamos aqui o regulamento quando toca a questão das baianas, a importância deste grupo⁴³. Cabe ressaltar também, mesmo que não faça a escola perder ponto no concurso, a importância dos demais aqui identificados, o futuro e o passado das agremiações;
- Na “Ficha Técnica da Comissão de Frente” são identificados os responsáveis (coreógrafos), o total de componentes (limitados pelo regulamento do desfile), seus respectivos gêneros e uma justificativa da apresentação do grupo⁴⁴;
- Na “Ficha Técnica do Casal de Mestre Sala e Porta-Bandeira” são apresentadas as informações acerca dos casais (geralmente 3 ou 4), suas fantasias e respectivas representações e trajetórias.

Tendo exposto um significado para o que é o “Abre Alas”, o porquê do uso deste documento como fonte para a pesquisa e uma análise descritiva desse material, se faz relevante uma abordagem mais específica sobre o desfile “Só com a ajuda do santo”, alvo de investigação desta pesquisa.

⁴³ No desfile de 2017 a baiana mais jovem a desfilar pela Mangueira tinha 16 anos de idade. Tal fato quebra a imagem cristalizada da baiana como sendo uma senhora de idade, mostra a capacidade e necessidade de constante renovação neste quadro tão importante para os desfiles e para a ancestralidade que cercam as agremiações e a cultura do carnaval carioca.

⁴⁴ Geralmente existe um arranjo entre o carnavalesco da agremiação e o coreógrafo da comissão de frente. O segundo possui uma liberdade criativa desde que sua proposta dialogue com o enredo elaborado pelo primeiro.

4. Mangueira 2017: “Só com a ajuda do santo” - Uma análise documental do enredo

Ao apresentar o enredo “SÓ COM A AJUDA DO SANTO” o GRES Estação Primeira de Mangueira se debruça em aspectos particulares da religiosidade brasileira. Trata-se de uma abordagem que, ao lançar luz em festas, tradições e devoções reveladoras da forma eclética e particular adquirida pelo catolicismo no Brasil, constrói uma abordagem carnavalesca que apresenta um painel de nossa cultura religiosa. Apresentamos aspectos de um catolicismo “mulato”, tolerante, pouco dogmático, de linhas “tênuas” e “volúveis” ao contato com outras manifestações de cunho religioso. (VIEIRA, 2017, p. 267)

Assim parcialmente foi apresentado o enredo da Mangueira em 2017 pelo seu carnavalesco nas primeiras linhas do “Abre Alas”. Nesse início de apresentação vejo razões suficientes para minha escolha ter sido a utilização deste material neste trabalho. A fuga de uma abordagem temporal linear e progressiva (ARAÚJO, 2012), a superação do que tange ideias monoculturais e o eurocêntricas (ARAÚJO, 2012), a promoção de culturas silenciadas e marginalizadas (SANTOMÉ, 2013), tal como a valorização de intercessões culturais (CANDAU, 2008), me dão a certeza de ver nessa proposta narrativa um meio de estabelecer uma metodologia de ensino de História sob o viés da interculturalidade.

O público consumidor e participante da folia acessa mais rapidamente a ideia do enredo a partir do samba que a escola vai apresentar. As divulgações, quando as escolas optam por concursos para a escolha do hino, se dão por volta de setembro/outubro do ano anterior ao desfile. Os discos costumam ser gravados logo na sequência destas divulgações e são lançados no início de dezembro. Seguindo esse caminho que o público faz para se conectar ao enredo, com o intuito de pensarmos a proposta narrativa do carnavalesco, proponho uma breve análise do samba da Mangueira de 2017, que tinha por autores Lequinho, Júnior Fionda, Flavinho Horta, Gabriel Martins e Igor Leal.

Mangueira... Eu já benzi minha bandeira
 Bati três vezes na madeira
 Para a vitória alcança
 No peito, patuá, arruda e guiné
 Para provar que o meu povo nunca perde a fé
 A vela acesa pro caminho iluminar
 Um desejo no altar ou no gongá
 Vou festejar com a divina proteção
 Num céu de estrelas enfeitado de balão

É verde e rosa o tom da minha devoção
Já virou religião

O manto a proteger, Mãezinha a me guiar
Valei-me, meu Padim, onde quer que eu vá
Levo oferendas à Rainha do mar
Inaê, Marabô, Janaína (2x)

Abriram-se as portas do céu choveu no roçado
Num laço de fita a menina pediu comunhão
Bala, cocada e guaraná pro erê
Meu padroeiro irá sempre interceder
Clareia... Tem um Guerreiro a me defender
Firmo o ponto pro meu orixá no terreiro
Pelas matas eu vou me cercar, mandingueiro
Mel, marafo e abô
Só com a ajuda do santo eu vou
Confirmar meu valor
O morro em oração, clamando em uma só voz
Sou a Primeira Estação, rogai por nós!

O meu tambor tem axé, Mangueira
Sou filho de fé do povo de Aruanda
Nascido e criado pra vencer demanda
Batizado no altar do Samba (2x)

A reflexão sobre o samba parte de uma proposta de Hermeto (2012) no que diz respeito a percepção da existência de um lugar social de produção da narrativa, identificando que alguém escreve o samba em relação ao seu contexto, e cria uma dada interpretação para o tema escolhido. Seu suporte teórico e modelo de análise se encontra em Darnton (1990) quando o mesmo, ao estudar livros, diz que não há isolamento das partes do processo de criação, produção, difusão e apropriação de produtos culturais. O olhar sobre a obra deve contemplar o conjunto de sujeitos nela envolvidos: o autor, o receptor, o consumidor, os críticos, etc. É nesse sentido que pensaremos o samba enredo; ele envolve uma gama densa de personagens, intenções e interpretações. Podemos concluir também a partir disso, entre outras coisas, que o uso constante, principalmente nos refrãos, de referências a escola está nesse contexto produtivo das agremiações carnavalescas como formas de incentivar o canto da escola, de valorizar o

pavilhão e de demonstrar pertencimento (*O meu tambor tem axé, Mangueira / Sou filho de fé do povo de Aruanda / Nascido e criado pra vencer demanda / Batizado no altar do Samba*).

As três primeiras frases do samba (*Mangueira... Eu já benzi minha bandeira / Bati três vezes na madeira / Para a vitória alcançar*) dialogam com um desejo explícito pelo carnavalesco na sinopse, e obviamente que por toda a escola, de lançar uma prece a divindades pedindo a vitória no carnaval. Nas quatro frases da sequência (*No peito, patuá, arruda e guiné / Para provar que o meu povo nunca perde a fé / A vela acesa pro caminho iluminar / Um desejo no altar ou no gongá*) são expostos todos os variados caminhos feitos pelo “eu lírico” da obra para que seu pedido feito aos céus venha a se confirmar: o uso de patuá, de arruda, de guiné, da vela, da fé, do altar ou do gongá. A primeira estrofe do samba termina com quatro frases (*Vou festejar com a divina proteção / Num céu de estrelas enfeitado de balão / É verde e rosa o tom da minha devoção / Já virou religião*) que dão o tom do modo como o brasileiro pratica sua religiosidade, aproximando a festa à devoção, no meu entendimento, apresentando assim dois dos três pilares desse enredo.

O refrão do meio, com quatro frases (*O manto a proteger, Mãezinha a me guiar / Valei-me, meu Padim, onde quer que eu vá / Levo oferendas à Rainha do mar / Inaê, Marabô, Janaína*), promove as intercessões anunciadas pelo carnavalesco. Maria, “Padim Ciço” e Iemanjá se misturam nessa prece. A segunda estrofe tem nos seus doze versos (*Abriram-se as portas do céu choveu no roçado / Num laço de fita a menina pediu comunhão / Bala, cocada e guaraná pro erê / Meu padroeiro irá sempre interceder / Clareia... Tem um Guerreiro a me defender / Firmo o ponto pro meu orixá no terreiro / Pelas matas eu vou me cercar, mandingueiro / Mel, marafo e abô / Só com a ajuda do santo eu vou / Confirmar meu valor / O morro em oração, clamando em uma só voz / Sou a Primeira Estação, rogai por nós!*) uma continuidade de elementos já expostos anteriormente, como por exemplo, a questão da prece, das aproximações de credos distintos, a promoção de oferendas, etc. Chama a atenção o uso do título do enredo em uma dessas estrofes, tal como o reforço da ideia do morro da mangueira como uma romaria de fiéis em procissão pedindo bênçãos e proteções.

Esses versos revelam uma forma de representar a narrativa proposta pelo autor do enredo. Chamam muita atenção porque sustentam mais de uma hora de desfile, numa altura de muitos decibéis, sendo repetidos por todo o tempo que dura o cortejo. Mas não são os únicos a revelarem representações, tampouco são os únicos a chamarem a atenção. Alegorias e adereços também cumprem este papel no desfile. Elas são distribuídas a partir da setorização escolhida pelo carnavalesco e, com isso,

Os enredos são assim remendados, triturados, expandidos nos tópicos representados nas alegorias e desdobrados nas fantasias. Tudo se complica ainda mais, pois, enquanto visualmente há desdobramento e multiplicação, musicalmente há esforço e repetição. (CAVALCANTI, 2002, p. 61)

O enredo exposto textualmente no Abre Alas nos itens anteriormente identificados (“Histórico do Enredo” e “Justificativa do Enredo”) são de extremo valor para o entendimento do desfile. “Só com a ajuda do santo” revela que no Brasil, plural, popular e mestiço, “elaborou-se assim uma rica simbologia que não significa a decadência do cristianismo oficial, mas sim, uma forma diferente, popular e sincrética de expressar o essencial da mensagem cristã” (VIEIRA, 2017, p. 270). O ganho do brasileiro, ao misturar culturas no seu culto, não está no fato de colocar uma religião acima da outra, mas sim na possibilidade de experimentar uma religiosidade nova, diferente e possível. Considero com essas reflexões ser possível confirmar o caráter intercultural do desfile me utilizando daquilo que Grignon propõe quando analisa agenciamentos culturais, dizendo que “as culturas populares não são apenas culturas dominadas, mas sim possuem autonomia simbólica, isto é, capacidade para engendrar seus próprios sistemas de significações” (GRIGNON, 2017, p. 177).

A valorização da diferença como elemento constituinte, construtor e colaborador no processo de formação de identidades (DA SILVA, 2013) pode ser vista no modo como foi setorizada a apresentação do desfile. Leandro Vieira dividiu seu enredo nos seguintes setores: 1º “O morro em oração” / 2º “Vou festejar com a divina proteção” / 3º “No altar ou no gongá” / 4º “Só com a ajuda do santo” / 5º “O meu tambor tem axé”. A todo instante, nessa setorização/organização narrativa, três questões básicas estão em diálogo, se encaixando harmoniosamente: fé, festa e negociação. O enredo faz parecer que a relação entre elas é natural, quando na verdade na maioria das vezes para o senso comum, elas são vistas como antagônicas. O morro, a comunidade mangueirense, seus foliões, enquanto fiéis, oram e festejam com os divinos, dos altares ou gongás, com a ajuda de todos os santos, a fim de provar que o tambor da mangueira tem axé, que na Mangueira a fé, a festa e as negociações se tornam uma coisa só. A interculturalidade é muito presente nesse enredo.

Veja nas tabelas abaixo a disposição de alegorias e fantasias nos seus respectivos setores, as intenções e realizações do carnavalesco na sua construção narrativa. Considere alguns pontos ao ler a tabela: em primeiro lugar leve em consideração que todas as alas que não possuírem identificação específica (ex: “das crianças”, “compositores”, “bateria”, etc) são alas de comunidade ou então alas comerciais; em segundo lugar note que os nomes dos casais de mestre sala e porta bandeira não foram identificados apenas por uma questão prática na organização e preparo da tabela; em terceiro lugar considere “abre alas” como “alegoria 01” e,

em último lugar, considere que oculte também os nomes dos destaques de chão pela mesma razão apresentada anteriormente.

Quadro 3 - Setorização do enredo "Só com a ajuda do santo" (Mangueira 2017)

Setorização do enredo "Só com a ajuda do santo" (Mangueira 2017)				
<i>1º Setor: "O morro em oração"</i>	<i>2º Setor: "Vou festejar com a divina proteção"</i>	<i>3º Setor: "No altar ou no gongá"</i>	<i>4º Setor: "Só com a ajuda do santo"</i>	<i>5º Setor: "O meu tambor tem axé"</i>
Comissão de frente: Com fé eles chegam - Próxima parada Sapucaí	Ala 03: Sanfoneiros das congadas	Ala 09 (Ala das crianças): Anjinhos de procissão	Ala 13: Santo Expedito	Ala 20: Marinheiro
1º Casal de Mestre Sala e Porta Bandeira: Já benzi minha bandeira	Ala 04: O Imperador do Divino	Ala 10: Romeiros de Nossa Senhora	Ala 14 (Passistas): Pra pedir comunhão - Salve Santo Antônio	Ala 21: Boiadeiro
Guardiões do 1º Casal: O pagador de promessas	1º Elemento Cenográfico: Mascarados em festa	2º Casal de Mestre Sala e Porta Bandeira: Nossa Senhora Aparecida e o pescador	Rainha de bateria: O pássaro de São Francisco	Destaques de chão (Musas): Pombagiras, Maria Padilha e Maria Mulambo
Ala 01: O morro em romaria	Ala 05: Curucucús (I)	Destaque de chão: Rosemary	Ala 15 (Bateria): Onde houver tristeza que eu leve alegria - Valei-me meu São Francisco	3º Elemento Cenográfico: Salve o Zé de ontem, salve o Zé de hoje
Ala 02 (Velha Guarda): Batizados no altar do samba	Ala 06: Curucucús (II)	Grupo Show (Comunidade): Romeiros do Círio	Ala 16: Pra chover no roçado (Um pedido feito a São Pedro)	Grupo show: Chama o homem
Abre Alas: Um desejo no altar	Ala 07: Palhaços da Folia de Reis (I)	Alegoria 03: A berlinda de Nossa Senhora de Nazaré	Ala 17: Santa Clara Clareou	Ala 22 (Compositores): Salve a malandragem

Setorização do enredo "Só com a ajuda do santo" (Mangueira 2017)				
<i>1º Setor: "O morro em oração"</i>	<i>2º Setor: "Vou festejar com a divina proteção"</i>	<i>3º Setor: "No altar ou no gongá"</i>	<i>4º Setor: "Só com a ajuda do santo"</i>	<i>5º Setor: "O meu tambor tem axé"</i>
	Ala 08: Palhaços da Folia de Reis (II)	Ala 11: Valei-me meu Padim	Ala 18: Salve Cosme e Damião	3º Casal de Mestre Sala e Porta Bandeira: Entidades ciganas
	Alegoria 02: Viva São João	Ala 12: Quem tem fé vai a pé (A lavagem do Bonfim) / 2º Elemento Cenográfico: Santo e Orixá	Ala 19: Um guerreiro a me defender - Salve Jorge	Ala 23: Gira de Caboclo
		Alegoria 04: Levo oferendas à Rainha do Mar	Alegoria 05: O mito de São Jorge e o dragão	Ala 24: Caboclo sete flechas
				Ala 25: Salve as almas
				Destaques de chão (musas): O axé dos orixás
				Alegoria 06: A luz dos orixás


Repare que os setores não são divididos de forma igualitária; o artista encaixa da maneira que é conveniente as suas intenções narrativas nas alas, nos elementos cenográficos, nos destaques e alegorias, respeitando as limitações impostas pelo regulamento. A exposição deles revelam as escolhas, o conhecimento e a liberdade do carnavalesco na elaboração da sua obra. Muitos foram os destaques desse desfile. Os comentários da imprensa recaíram sobre o 2º elemento cenográfico (Santo e Orixá) e sobre a fantasia da 2ª porta bandeira, que trajava as vestes de Nossa Senhora Aparecida. A agremiação achou adequado não levar para o desfile das campeãs o tripé que apresentava Jesus e Oxalá. Por questões de várias ordens, como acordos e negociações com a Arquidiocese do Rio de Janeiro, a escola se auto censurou. Acredito que tal feito faz parte da lógica de negociações com diferentes instituições e poderes praticadas pelas agremiações carnavalescas desde as suas fundações. Ao comentar sobre esse elemento

cenográfico, Leandro Vieira revelou um dado importante quando pensamos sua autoria e ofício, principalmente porque o comparamos em algum momento deste trabalho com um professor: elementos da sua biografia invadem seus projetos, narrativas e concepções artísticas visto que

Oxalá entra no carnaval de 2017 porque no carnaval anterior, de 2016, em função do meu contato com a Bethânia e da proximidade do enredo de 2016 com o universo do candomblé, eu acabei descobrindo que era filho de Oxalá. E eu fui campeão do carnaval de 2016. (VIEIRA, 2020, p. 36)

Figura 2 - Ficha Técnica Alegorias - Elemento Cenográfico 02

Abre-Alas – G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira – Carnaval/2017

FICHA TECNICA		
Alegorias		
Criador das Alegorias (Cenógrafo) Leandro Vieira		
Nº	Nome da Alegoria	O que Representa
*	<p>Elemento Cenográfico 02 SANTO E ORIXÁ</p> 	<p>Em meio à ala que lança luz na Lavagem do Bonfim, o elemento cenográfico apresenta poética visão para apresentar o sincretismo religioso que confere singularidade histórica à religiosidade popular. Herança do Brasil escravagista – época em que o negro sob a condição de escravo estava submisso aos desmandos de seus senhores – a prática pode ser percebida até os dias atuais, na associação popular infiltrada em nossa cultura de forma indissolúvel, onde cada orixá teria correspondência a um santo católico.</p> <p>Assim – com pequenas variações regionais - Oxóssi passou a ser São Sebastião, Ogum aproximou-se a São Jorge, os Ibejis associaram-se a Cosme e Damião, Iansã a Santa Bárbara e etc.</p> <p>Para abordar o tema, na imagem que dá contorno principal ao elemento cenográfico, observa-se uma das mais famosas associações do sincretismo religioso que encontra no santo católico um orixá correspondente: Ora vê-se o Senhor do Bonfim - venerado sob a imagem do Nosso Senhor Jesus Cristo em ascensão – ora, Oxalá, o orixá associado à criação do mundo e da espécie humana para umbandistas e candomblecistas. Trata-se de duas visões para uma só imagem.</p>

Parte do “Abre Alas” apresentando a visão e intenção do carnavalesco na elaboração do elemento cenográfico 02, “Santo e Orixá”

Num outro momento dessa mesma entrevista podemos ratificar essa aproximação da biografia e do ofício quando ele comenta sobre uma alegoria, ao dizer que

Ainda estava impregnado da minha memória da festa de Iemanjá em Rio Vermelho aonde fui um ano antes, daqueles barquinhos mal feitos, mal pintados, aquela coisa quase ingênua. E aquilo era um dado que eu queria que estivesse do desfile, tratando da questão da religiosidade popular, para celebrar, numa alegoria, uma santa celebrada pelas pessoas mais humildes. Então tudo isso é um dado do trabalho. (VIEIRA, 2020, p. 15)

Este desfile de 2017 se expandiu para além do carnaval e virou uma exposição nas galerias do "Paço Imperial"⁴⁵, local de relevada importância histórica do nosso país, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, na Praça XV. Nesta exposição foram revelados os bastidores do processo artístico e contribuiu para a realização e reconhecimento do carnavalesco enquanto artista para um público distante da folia e para o próprio, segundo suas palavras, de forma inesperada.

(...) aquilo estava no Paço Imperial. Um negócio assim, que era o que eu queria fazer quando eu tinha dezoito anos na universidade e que eu achava que o carnaval não era o lugar para isso. E o que me levou ao Paço foi justamente o trabalho que eu fiz para o carnaval de 2017. Também me senti artista. (VIEIRA, 2020)

A partir do que foi exposto nessa seção considero ser possível olhar uma proposta de interculturalidade do Leandro Vieira no desfile "Só com a ajuda do santo". Portanto, nesta pesquisa de caráter qualitativo, minha averiguação documental se dará a partir do método de análise de conteúdo. Pretendo com isso, para além de tocar a superfície do documento, fazer sua descrição e análise, refletindo sobre suas características e atribuindo possíveis significados

4.1 Aplicando a análise de conteúdo no Abre Alas

Como metodologia de análise nesta pesquisa fiz uso do que propõe Laurence Bardin (1977) quando trata da "análise de conteúdo", um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Tem por finalidade inferir conhecimentos relativos as condições de produção e recepção das mensagens, ou seja, lhe interessa o que fica implícito às mensagens, seus variados significados, seus núcleos de sentido. A análise de conteúdo é usado em pesquisas de caráter qualitativo, como essa, e, entre outras formas, pode ser pensada através de três etapas básicas em relação ao corpus documental escolhido: 1º – organização (processo de avaliação dos documentos, separando o que terá serventia ao trabalho e descartando o que é inútil para a pesquisa); 2º – codificação (processo onde são identificadas as unidade de registro – temas

⁴⁵ Leia <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/carnavalesco-da-mangueira-abre-exposicao-no-paco-imperial-21465049>

escolhidos pelo pesquisador na análise do seu objeto – e as unidade de contexto – “lugar” onde a unidade de registro estará no documento) e 3º – categorização (momento em que são agrupadas as unidades selecionadas pelo pesquisador).

Se esse passo a passo metodológico fosse transposto a coisas e feitos cotidianos nas nossas vidas, para exemplificar tal ação, imagino que a arrumação de um móvel de guardar roupas implicaria também no uso destas 3 etapas. Partindo do momento onde o móvel está vazio, penso que, primeiramente, tenho que escolher quais roupas eu guardarei nas gavetas. Aquelas que não cabem mais em mim serão descartadas, tal como as que eu não quero ou gosto mais. Apenas entrarão nas gavetas as que são do meu agrado. Pronto. Foi feita a organização. A partir daí arrumo as gavetas colocando, separadamente, por exemplo, as calças, as camisas, as camisetas e as bermudas. As cores, marcas e materiais podem ser variados. Mas terei uma gaveta para calças, outra para camisas, outra para camisetas e outra ainda para bermudas. Quando isso faço estou na segunda etapa, criando os códigos. Por último, estando quase tudo organizado no meu móvel, eu parto para a última etapa da arrumação que é a criação de categorias para essas roupas arrumadas e dispostas nas gavetas. Algumas serão para o uso em momentos que irei trabalhar, outras serão para o uso em momentos que estarei passeando e outras ainda serão para o uso em momentos cotidianos. Repare: criei três “etiquetas” para as roupas - trabalho, passeio e cotidiano. Assim o móvel estaria organizado e eu teria cumprido e aplicado as 3 etapas que Bardin sugere na análise do conteúdo de um documento: organização, codificação e categorização.

Sendo o corpus documental por mim escolhido o “Abre Alas”, que por sua vez possui uma considerável extensão e uma grande variedade de itens, destaco no meu processo de organização o uso apenas de 7 dos 13 tópicos do documento: os que se referem ao carnavalesco (“Ficha Técnica do Enredo”, “Histórico do Enredo”, “Justificativa do Enredo”, “Roteiro do Desfile”, “Ficha Técnica das Alegorias”⁴⁶ e “Ficha Técnica das Fantasias”) e o que se refere ao samba enredo (“Ficha Técnica do Samba Enredo”⁴⁷). Acredito que os demais têm muito valor também, mas neste trabalho eles podem ser negligenciados, visto que a ideia central é a criação de uma proposta de ensino de História sob o viés da interculturalidade a partir das narrativas construídas e transmitidas da Sapucaí. A bateria, o casal de mestre sala e porta bandeira, a

⁴⁶ Por imagem pretendo utilizar para além dos esboços do carnavalesco, fotografias das fantasias e alegorias já concebidas, disponíveis na internet.

⁴⁷ Desta seção do documento me utilizarei apenas da letra do samba enredo, negligenciando desse jeito informações técnicas (componentes, autores, etc) e outras considerações julgadas necessárias por quem preparou o documento. Adotarei também este procedimento de negligenciando informações burocráticas (identificação dos demais profissionais responsáveis pelas alegorias e fantasias) na análise das demais fichas técnicas.

comissão de frente, entre outros, muito contribuem nesta narrativa, sem dúvidas⁴⁸. Mas o foco será aquilo que é transversal ao trabalho do carnavalesco, no caso, o enredo, a setorização do mesmo, suas alegorias, fantasias e o samba que o representa.

Ao pensar no segundo passo do processo de análise documental me remeti ao que já tinha exposto anteriormente. Penso no uso de três palavras para resumir o que é e propõe o desfile: fé, festa e negociação. Seriam estes os meus códigos? Esta última pensei em trocar por política, pois acredito que faria o mesmo sentido. Mas negociação tem mais aproximação com o que pensamos a partir da interculturalidade, da lógica da valorização das diferenças, da promoção dos seus contatos, encontros e confrontos. Usar essas três palavras como códigos, como unidades de registro, é uma intenção minha. Sendo a palavra fé uma proposta central do enredo, por consequência e lógica, ela apareceria com enorme frequência no documento. Sendo assim opto por usar uma palavra que adjetiva a própria fé do brasileiro, segundo o autor do enredo: sincretismo. Em suma, os códigos de análise da pesquisa são: sincretismo, festa e negociação. Variáveis destas palavras também serão consideradas: momentos onde o contexto da mensagem nos oferece a possibilidade de nos remetermos a essas palavras. Essas palavras destacadas dialogam, a meu ver, respectivamente, com os pilares de uma proposta intercultural: diferença, identidade e contato/confronto.

Percebo diálogos entre os códigos. Considero que a questão da (o) negociação/agenciamento, do contato e confronto cultural no Brasil, típico da lógica intercultural, neste desfile que versa sobre a construção da religiosidade do brasileiro se manifesta de várias maneiras, inclusive tocando os outros dois códigos: no título do enredo, ao usar o termo "ajuda", é possível pensarmos num caráter de apelo, de barganha; nas constantes aproximações que o devoto faz em relação ao divino, convidando-o e aproximando-o de si mesmo, vendo nele algo que é seu, usando de diminutivo ou apelidos para chama-los; na preservação de elementos políticos nos rituais, nas referências a reis, nas referências a práticas desordeiras ou pouco ortodoxas no trato com o divino, por exemplo; na questão do sincretismo nas nomenclaturas, nos cultos e rezas (jesus-oxalá, são Jorge e Ogum, etc); na permissividade em relação a cultuar duas religiões em paralelo, ir do "altar" ao "gongá" na mesma prece e na criação/intervenção brasileira em relação a cultos afros e ameríndios, como por exemplo, a

⁴⁸ Aliás, neste ponto podemos pensar uma mazela no uso deste corpus documental para um trabalho que pensa o carnaval como um aliado ao ensino. O documento é composto apenas por letras e desenhos. A potencialidade do carnaval, a mistura do texto, desenho, música, batuque, dança, canto, escultura, teatralização, entre outros, não se podem notar plenamente na análise deste livro. Outras ciências e cientistas podem contribuir nessa direção. Essa análise pode servir a outros projetos e estudos. Há de se encontrar outras maneiras de promover tal aproximação (escola e desfile de escola de samba) a fim de dar mais potência e "realidade" ao uso da festa.

criação da Umbanda. O sincretismo e a festa são manifestações da negociação, um no âmbito da fé e o outro no âmbito das aproximações entre o sagrado e o popular, respectivamente.

Em busca de identificar os momentos em que os códigos que criei apareceriam no documento preparei uma tabela onde fui selecionando onde explicita ou implicitamente apareceriam as três palavras que escolhi: sincretismo, festa e negociação. O resultado disso pode ser visto na tabela abaixo. A fim de melhor identificar e registrar o aparecimento dos códigos, me aproveitei da enumeração dos livros que serviram de referência teórica para a preparação do enredo e estão na “ficha técnica do enredo”, aproveitei o ensejo para enumerar os parágrafos do “histórico do enredo” e da “justificativa do enredo” e também enumerei os versos do samba expostos na parte da ficha técnica do “samba enredo”. Nesta análise constatee como os códigos, de fato, se cruzavam constantemente ao passo em que podem ser observadas em muitos e variados momentos do desfile. Quantitativamente falando, a partir de critérios e reflexões listadas no parágrafo anterior, o código “negociação” foi que mais pôde ser notado.

Quadro 4 - Aplicação analítica dos códigos no documento

Sincretismo	Festa	Negociação
<ul style="list-style-type: none"> - Livro 1, 6 (Ficha técnica do enredo) - Parágrafos 1, 3, 6 (Histórico do enredo) - Parágrafos 2, 3, 4, 5, 10, 12, 13 (Justificativa do enredo) - Ala 3, Ala 4, Ala 12, Tripé 2, Alegoria 4, Baianas, Ala 20, Ala 21, Musas, Tripé 3, Grupo Show, Ala 22, 3º Casal, Ala 23, Ala 24, Ala 25, Destaques de chão, Alegoria 6 (Roteiro do desfile / Ficha Técnica de Alegorias / Ficha técnica de Fantasias) - Versos 4, 7, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 29, 31 (Samba enredo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro 7, 9, 14 e 15 (Ficha técnica do enredo) - Parágrafos 1, 3, 6, 7 (Histórico do enredo) - Parágrafos 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12 (Justificativa do enredo) - Ala 1, Ala 2, Ala 3, Ala 4, Tripé 1, Ala 5, Ala 6, Ala 7, Ala 8, Alegoria 2, Ala 12, Alegoria 4, Baianas, Tripé 3, (Roteiro do desfile / Ficha Técnica de Alegorias / Ficha técnica de Fantasias) - Versos 1, 8, 9, 10, 11, 21, 27, 28, 29, 30, 31 (Samba enredo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Título do enredo - Parágrafos 1, 3, 4, 5, 6, 7 (Histórico do enredo) - Parágrafos 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 (Justificativa do enredo) - 1º Casal, Guardiões, Ala 1, Ala 2, Abre Alas, Tripé 1, Ala 5, Ala 6, Ala 7, Ala 8, Alegoria 2, Ala 9, Ala 10, 2º Casal, Grupo Show, Alegoria 3, Ala 11, Ala 12, Tripé 2, Alegoria 4, Ala 13, Ala 14, Rainha de bateria, Bateria, Ala 16, Ala 17, Baianas, Ala 19, Alegoria 5, Ala 20, Ala 21, Musas, Tripe 3, Grupo Show, Ala 22, 3º Casal, Ala 23, Ala 24, Ala 25, Destaques de chão, Alegoria 6 (Roteiro do desfile / Ficha Técnica de Alegorias / Ficha técnica de Fantasias) - Versos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 (Samba enredo)

A partir do momento em que levantei no documento o aparecimento destes códigos minha preocupação se voltou a cumprir com a terceira etapa do processo: tinha chegado o

momento de criar categorias. As categorias me serviriam para aproximar o enredo ao ensino de história. Eu que reconheço didática na feitura do carnaval, quero revelar isso aos meus alunos, quero ver uma forma de aproximar isso do ensino de história. As categorias me ajudariam a responder/resolver isso, elas me ajudariam a promover a conversa do enredo com o ensino de História. Confesso que essa foi a etapa mais difícil do processo de análise documental. Muitas vezes o óbvio, de tão óbvio, fica oculto. O resultado veio quando me abri para aprender com o enredo. Reafirmo que a partir do meu olhar, mesmo sem saber, esse enredo se apresenta mergulhado numa lógica de cruzamentos e de diferenças. Em um estalo, a partir da releitura do enredo, encontrei minhas categorias quando parei pra pensar o que um ensino intercultural tem por proposta base: a promoção de encontros e a valorização de diferenças.

A partir destas categorias eu conseguiria montar uma aula de História sob o viés da interculturalidade. Essa proposição de aula, inspirada no documento Abre Alas do desfile da Mangueira, é temática (apesar de conversar com habilidades da BNCC, com os seus respectivos “objetos de conhecimento”), foge de uma lógica de temporalidade linear, enfrenta a questão da colonização e do protagonismo do colonizador e é intercultural por destacar encontros, diferenças e construções (ou reconstruções) a partir deles. Essa aula ganhou o seguinte título: “‘Só com a ajuda do santo’ - A interculturalidade e a construção da religiosidade do brasileiro: promoção de encontros e valorização de diferenças”.

Nesta proposição de aula, o Abre Alas deveria me servir a apresentar as categorias que escolhi apenas a partir de si mesmo. Estavam lá essas categorias. Eu não inventaria nada além do que o documento apresenta, me bastaria ter que as revelar. Apresentarei algumas das partes úteis do Abre Alas onde vislumbro contemplar minhas categorias diante dos itens que tinha organizado e codificado. Fiz recortes específicos do material se utilizando de ferramentas de captura do Windows e faço, após apresenta-lo, um breve comentário onde exponho minhas análises e reflexões. Irei no meu organizado “móvel de guardar roupas”, abrir algumas gavetas (códigos) e apresentar algumas etiquetas (categorias). Não colocarei todas a fim de não se tornar algo maçante e/ou demasiado denso para este trabalho. Esse guarda roupa é muito grande. Mas muito rico.

- “Justificativa do Enredo”

Figura 3 - Justificativa do Enredo

Abre-Alas – G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira – Carnaval/2017

JUSTIFICATIVA DO ENREDO

É bem verdade que o campo religioso brasileiro é dominado pela matriz do cristianismo e, sem a menor sombra de dúvidas, foi a fé cristã quem deu contorno mais permanente à identidade religiosa no Brasil. No tempo Colonial e do Império, ele entrou pela via da missão (igreja institucional) e da devoção aos santos e santas (cristianismo popular). Fundamentalmente, o cristianismo colonial e imperial educou as classes senhoriais sem questionar-lhes o projeto de dominação e domesticou as classes populares para se ajustarem ao lugar que lhes cabia a margem da sociedade..

Em meio a esta marginalidade, o povo deu corpo a sua experiência espiritual no código da cultura popular, reagindo mais pela lógica do inconsciente e do emocional, do que do racional e do doutrinário. Elaborou-se assim uma rica simbologia que não significa a decadência do cristianismo oficial, mas sim, uma forma diferente, popular e sincrética de expressar o essencial da mensagem cristã.

Ou seja, dentro de manifestações cristãs majoritárias, ao lançarmos luz em rico e intrincado mosaico que caracteriza a religiosidade brasileira, encontramos marcas de diversidade e pluralidade que correspondem a contingências históricas e a conjunturas sociais e culturais das mais diversas origens.

No terceiro parágrafo do “Justificativa do enredo” (grifado em amarelo), consigo notar no contexto do texto a presença do código “sincretismo” quando são identificadas as marcas de “diversidade e pluralidade” presentes na religiosidade brasileira, segundo o autor do enredo. Tal ponto me permite pensar e projetar junto aos meus alunos o quanto a “promoção de encontros” permite variados resultados, frutos todos de apropriações e ressignificações, não necessariamente melhores ou piores do que anteriormente foi dado, mas sim diferentes e dignos também de valor.

- “Roteiro do Desfile”

Figura 4 - Roteiro do Desfile - Primeiro setor

Abre-Alas – G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira – Carnaval/2017

ROTEIRO DO DESFILE

PRIMEIRO SETOR – “O MORRO EM ORAÇÃO”

Comissão de Frente
**COM FÉ ELES CHEGAM – PRÓXIMA
PARADA SAPUCAÍ**

**1º Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira
Matheus Olivério e Squel Jorgea
JÁ BENZI MINHA BANDEIRA**

Guardiões do
**1º Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira
O PAGADOR DE PROMESSAS**

**Ala 01 – Ala Nação Mangueirense
(Comunidade)
O MORRO EM ROMARIA**


**Ala 02 – Velha-Guarda
BATIZADOS NO ALTAR DO SAMBA**

**Abre-Alas
UM DESEJO NO ALTAR**

Neste primeiro setor do desfile (“O morro em oração”) o que noto e destaco é a Ala 1 (“O morro em romaria”) por vislumbrar, os códigos “festa” e “negociação”, importantes para a validação da categoria “promoção de encontros”. Os personagens do morro da mangueira que estariam em romaria são os que sambam, os que fazem da Sapucaí seu espaço de prece. Por serem sambistas, pelo local que ocupam, é pertinente pensar em festa. E festa é lugar de encontro. Fazer festa sozinho não é muito comum, convenhamos. Além disso, os presentes nessa festa estão, em romaria, indo ao encontro do sagrado para fazer sua prece. Essa é a leitura que faço da ala a partir da proposição do carnavalesco quando a justifica no Abre Alas.

Figura 5 - Ficha Técnica Fantasias - O morro em romaria


*Abre-Alas – G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira – Carnaval/2017***FICHA TÉCNICA****Fantasias**

Criador(es) das Fantasias (Figurinistas) Leandro Vieira				
DADOS SOBRE AS FANTASIAS DE ALAS				
Nº	Nome da Fantasia	O que Representa	Nome da Ala	Responsável pela Ala
01	O Morro em Romaria 	<p>Romaria é uma peregrinação religiosa feita por um grupo de pessoas a uma igreja ou local considerado santo, seja para pagar promessas, agradecer ou pedir graças. Muitas vezes acontece sob a forma de um cortejo carregando imagens e entoando orações ou cânticos. Segundo a crença popular, esse ritual tomara as pessoas e os locais, abençoados. Nesse contexto, a primeira ala da Estação Primeira apresenta-se como romeiros que levam a imagem dos Santos padroeiros da Escola – Nossa Senhora da Conceição e São Sebastião - com a intenção de receberem suas bênçãos em uma romaria de contornos camavalescos. O local por nós considerado “santo” é a Passarela onde desfilamos. A oração que entoamos é o samba que defendemos. “É o Morro em oração, que canta em uma só voz” tal qual menciona nosso samba enredo.</p>	Ala Nação Mangueirense - Comunidade (2013)	Nany

A prece, dentro do que foi discutido anteriormente neste trabalho, tem na sua natureza esse caráter da negociação. Recorrer ao divino para fazer algum pedido acaba por estabelecer, por parte do fiel, alguma contrapartida, alguma promessa. É uma espécie de “toma lá, dá cá”. No meu entendimento isso em conjunto com a lógica da festa potencializa e reverbera ainda mais a importância da “promoção de encontros”.

- “Ficha Técnica das Alegorias”

Figura 6 - Ficha Técnica Alegorias - Viva São João

FICHA TÉCNICA		
Alegorias		
Criador das Alegorias (Cenógrafo) Leandro Vieira		
Nº	Nome da Alegoria	O que Representa
02	VIVA SÃO JOÃO 	<p>Encerrando o setor que apresenta o caráter festivo da devoção popular, a segunda alegoria celebra um dos mais reconhecidos santos juninos cultuados com alegria no Brasil: São João. Segundo as crenças populares - que chegam a incluir dados profanos ao caráter canonizado de entidades santas - “São João” gostaria muito de festas, adormecendo por vontade própria no dia 24 de Junho, por não controlar seu ímpeto, pois, caso se mantivesse acordado e visse as fogueiras acesas em sua homenagem, não resistiria à tentação e voltaria à Terra. Em função disso, os festejos do povo que o celebra são luminosos e barulhentos.</p> <p>Os fogos de artifício são lançados ao céu para “acordar o João” e chamá-lo para vir para a festa. As fogueiras e os balões iluminariam a noite para perturbar seu sono e chamá-lo para junto de quem por ele clama. Cultuado com muita força no Nordeste e em cidades interioranas espalhadas pelo Brasil como um todo, os festejos dedicados a São João marcam a cultura popular de tal forma, que hoje a “festa Joanina” – em louvor a São João - acabou por dar nome a todas as festas dedicadas a santos celebrados no mês de junho.</p> <p>Para apresentar essa devoção festiva, a alegoria reproduz em seu conjunto escultórico uma procissão de homens e mulheres do povo reproduzidos sob a luz da estética popular moldada no barro. Em procissão, carregam um andor onde se vê uma “imagem de roca”. Sobre a imagem em questão: trata-se da versão idosa de “São João” reproduzida sob a designação de “santo de roca”. Na verdade, santos de roca são esculturas sacras em que a parte superior do corpo do santo se sustenta sobre ripas de madeira afixadas numa base. São imagens estruturalmente articuladas, onde o fino acabamento destina-se apenas à região do rosto da imagem em detrimento ao corpo, geralmente feito de forma tosca em madeira. Esse tipo de imagem é o mais comum artigo sacro destinado a andores populares.</p>


A análise da justificativa e a posição no desfile conferida a alegoria 2 (“Viva São João”), parte do segundo setor (“Vou festejar com a divina proteção”), também me permitiu enquadra-

la dentro dos códigos de “festa” e de “negociação”, que por sua vez aproxima esse enredo da lógica intercultural de “promoção de encontros” e “valorização de diferenças”. Destaco na justificativa da alegoria no Abre Alas o encontro entre diferentes, o popular, o profano e o sagrado. E percebo que dessa experiência surge a festa de São João. Ou seja, a aproximação entre o que insistem em separar pode acabar promovendo elementos ricos de significados e práticas, gerando simbologias de grande valor e significado.

- “Ficha Técnica das Fantasias”


Figura 7 - Ficha Técnica Fantasias - O imperador do divino

Abre-Alas – G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira – Carnaval/2017

FICHA TÉCNICA				
Fantasias				
Criador(es) das Fantasias (Figurinistas) Leandro Vieira				
DADOS SOBRE AS FANTASIAS DE ALAS				
Nº	Nome da Fantasia	O que Representa	Nome da Ala	Responsável pela Ala
04	O Imperador do Divino 	<p>A Festa do Divino Espírito Santo é um culto ao Espírito Santo. É uma das mais antigas e difundidas práticas do catolicismo popular. A origem remonta às celebrações religiosas realizadas em Portugal a partir do século XIV, nas quais a terceira pessoa da Santíssima Trindade era festejada com banquetes coletivos com distribuição de comida e esmolas. Essa celebração acontecia cinquenta dias após a Páscoa, comemorando o dia de Pentecostes - quando o Espírito Santo desceu do céu sobre a Virgem Maria e os apóstolos de Cristo sob a forma de línguas como de fogo, segundo conta o Novo Testamento. Celebrado “à moda brasileira” em diversas regiões do país, seus muitos desdobramentos folclóricos recriam a figura do IMPERADOR DO DIVINO em meio a um acontecimento religioso festivo, carregado de situações profanas. Em tons de rosa, o figurino da ala recria ao sabor carnavalesco, a célebre e importante figura do imperador coroado em meio aos festejos.</p>	Ala Estrela Iluminada (2005) e Ala Carcará (1992)	Isabel e Rafael

A Ala 4 (“O Imperador do Divino”), também do segundo setor, favorece o entendimento dos códigos “sincretismo” e “festa”. A “promoção do encontro” entre as tradições europeias e brasileiras permitiu que nós nos apropriássemos do que é sagrado entre os portugueses e dêssemos uma nova roupagem aquilo que também nos acostumamos a promover e praticar. A apropriação, nesse caso, não se afastou plenamente do que já existia. Simplesmente ressignificou a prática.

Figura 8 - Ficha Técnica Fantasias - Gira de Caboclo

FICHA TECNICA				
Fantasias				
Criador(es) das Fantasias (Figurinistas)				
Leandro Vieira				
DADOS SOBRE AS FANTASIAS DE ALAS				
Nº	Nome da Fantasia	O que Representa	Nome da Ala	Responsável pela Ala
23	Gira de Caboclo 	<p>O arquétipo do Caboclo é um dos símbolos mais marcantes da religião Umbandista. Historicamente, foi através da manifestação do espírito "Caboclo das Sete Encruzilhadas" em Zélio Fernandino de Moraes no dia 15 de Novembro de 1908, que se originou a base de fundação da única e genuína religião brasileira: a UMBANDA. O termo Caboclo está diretamente relacionado ao povo nativo brasileiro - embora originalmente caboclo signifique mestiço de branco com índio - e na percepção umbandista refere-se aos espíritos indígenas que se tornaram guias de luz e voltaram à terra para prestar caridade ao próximo. Suas designações e alcunhas variam entre nomes indígenas de pessoas - como "Cabocla Jurema", "Cabocla Jandira", "Caboclo Ibiajara" - referências a tribos ou troncos linguísticos - como "Caboclo Tupinambá", "Caboclo Aimoré" - ou nomes de simbolismo bráveio - como "Caboclo Tremé Tern", "Caboclo Flecheiro" "Caboclo Tim-Teima", "Caboclo Arranca Toco." Como o figurino apresentado sugere, sua representação iconográfica sacra mais comum apresenta-os através da recriação de arquétipos indígenas paramentados com cocares multicoloridos. Profundos conhecedores das ervas, suas receitas produzem curas inesperadas que a medicina muitas vezes não resolve. Afastando entidades negativas, tratando doenças, dando lições de simplicidade, humildade, coragem e persistência, o culto aos caboclos são uma das mais belas e importantes páginas da umbanda.</p>	Ala Pantera (1978) Ala Moana (1980) e Ala Realidade (1986)	Guanayra Paulo Ramos e Percy

Já a Ala 23 (“Gira de Caboclo”), que compõe o quinto setor da escola (“O meu tambor tem axé”) e nos permite pensar parte dos códigos “sincretismo” e “negociação”, também colaboram para a defesa da “promoção de encontros” e “valorização de diferenças” numa aula sobre interculturalidade. A umbanda, religião que surge no Brasil como nos revela o carnavalesco, reúne elementos culturais de africanos, nativos e europeus. É uma mistura, fruto de ressignificações e disputas, que nos ajudam a pensar o modo como os brasileiros manifestam sua religiosidade, marcada fortemente pela permissividade e aproximações.

Para além destas contribuições que acima expus, minha análise deu conta de enxergar algumas “ausências” no enredo proposto. É certo e claro que o carnavalesco está pensando em “manifestações cristãs majoritárias” (VIEIRA, 2017, p. 270), ou seja, católicas. Essas, impostas durante a colonização, foram as que mais estiveram próximas e misturadas as religiosidades manifestas por africanos escravizados e povos nativos do lugar. Contudo, pelas ideias presentes no mesmo documento, a ideia de que o enredo construiria um “painel da nossa cultura religiosa” (VIEIRA, 2017, p. 268) pode ser pensada como algo um pouco mais amplo, complexo e subjetivo. Considero que dentro desse painel poderiam estar outras manifestações religiosas, cristãs ou não, que foram negligenciadas, mas são presentes ao longo dessa história. Repito que a intenção aqui não é julgar o enredo proposto, buscar erros no mesmo ou diminuir sua potencialidade e/ou a dignidade e maestria de quem o elaborou. O enredo é fruto das reflexões livres, necessárias e pertinentes do carnavalesco. O que faço aqui é salientar que muitos brasileiros praticavam e praticam religiões que não estão abordadas em nenhum momento no texto e no desfile, logo, eles não se reconheceriam dentro deste enredo.

Sabemos que, apesar de compor o projeto de expansão marítima portuguesa a catequização sob os moldes do cristianismo católico, não foram apenas esses que vieram para terras brasileiras e, conseqüentemente, contribuíram para forjar uma religiosidade neste território. Os europeus, como um todo, não podem ser pensados como pertencentes, adeptos e crentes de uma só religião. Considerar seus muitos e distintos projetos e intenções, suas lógicas e práticas de poder, imposição e violência, que por sua vez renderam inúmeras e variadas consequências políticas, econômicas, sociais e culturais, inclusive religiosas, não necessariamente estavam dispostos em partes do desfile. Os judeus que circulavam em Pernambuco, a partir da administração de Nassau, não teriam contribuído em nada para a religiosidade do brasileiro? E os protestantes que, desde a “invasão” francesa, chegaram ao Brasil? Também não participaram desse “dna” religioso? Se tais considerações tornariam o enredo melhor ou pior não nos cabe julgar. O enredo em si é fantástico, bem amarrado e bem objetivo. Portanto não nos cabe dar nota por isso ou aquilo, penalizar ou apontar brechas. Só se

faz conveniente fazer tais considerações pois elas são fruto de processos de análise documental por parte de um pesquisador, que por sua vez tem por obrigação revelar o que está e o que não está contido no documento.

Independentemente destas breves considerações, se aproveitando das riquezas e potências que o enredo promove, debruçado no material ávido por revela-lo ao mundo, apresentarei no tópico posterior como se deu o processo de elaboração de um material que desse suporte a uma aula de História sob o viés da interculturalidade. O desafio foi enorme, foi do tamanho da festa que acontece na Sapucaí!

4.2 Montagem de uma proposta de ensino de História intercultural

Partindo do princípio que o Abre Alas pode ser um material de apoio para o ensino de História, com o intuito de explorar o documento dentro do ambiente escolar, considerei pertinente criar um material com forte apelo visual para que os alunos pudessem ter acesso ao que está além do que é visto pela televisão nos desfiles de escola de samba. O acesso ao Abre Alas seria fundamental para que os alunos pudessem viver uma experiência diferente ao explorar os “bastidores”, o projeto do cortejo. Mesclar o Abre Alas com fotografias do desfile se colocou como uma abordagem que permitiria ao aluno ver uma espécie de “antes e o depois”, a ideia que passa pela cabeça de quem concebe e projeta o enredo e a materialização disso na Avenida.

Enquanto ia formulando essas ideias na minha cabeça pensei também em propor uma aula onde, literalmente, as reflexões do carnavalesco estivessem presentes no ambiente de construção do aprendizado. Considerei que a setorização que ele propõe do seu enredo poderia servir como tópicos da aula. O percurso que ele constrói para a sua narrativa seria também o percurso que me permitira tratar de interculturalidade numa aula de História. A partir das categorias “promoção de encontros” e “valorização de diferenças” seria possível explorar todos os setores do desfile “Só com a ajuda do santo”, pensando-o como uma proposta intercultural vendo que, tal como se revela no desfile, a construção de uma identidade religiosa do brasileiro passou pelo encontro de diferentes culturas e se marcou por ser fluída, permissiva, convidativa, adequada de aproximações, barganhas, confrontos, etc.

Escolhi abordar textos do Abre Alas e imagens do mesmo documento, e ainda dos desfiles. Essas últimas foram extraídas da internet, são imagens públicas, não carecendo assim

de considerações referentes a direitos de imagens. A fim de melhor dispor essas fontes junto da setorização e dos meus objetivos pensei na elaboração de um material no Power Point que tivesse um apelo visual, que atraísse a atenção dos alunos, que fosse de fácil impressão e transporte. Transformar esse material em um banner permite um fácil manuseio e exploração do que nele está contido.

Primeiro pensei na elaboração do material que desse suporte a aula, que pudesse ser apresentado aos alunos. Por praticidade vou chama-lo aqui de “material para a aula”. Me utilizei de um lápis colorido no centro do material para colocar os respectivos setores/tópicos da aula a partir do modo como foi apresentado o desfile. Escolhi partes do Abre Alas e busquei na internet fotografias condizentes com essas partes. Todas elas servem a intenção maior da aula que é, a partir da abordagem de conteúdos históricos, com o uso do desfile citado, discutir sobre o conceito de interculturalidade se apoiando na ideia de promoção de encontros e de valorização de diferenças. Muitos ajustes foram necessários para que o material estivesse bem organizado, esteticamente vistoso e festivo, com conexões entre o ensino de história, a interculturalidade e o carnaval, etc. Ressalto que tive que fazer escolhas sobre quais itens do documento que usaria na aula. Eram muitos. Escolhi alguns para que o material não ficasse com demasiadas informações. Sua elaboração foi complexa, mas chegou-se a um resultado.

Percebi que só esse “material para a aula” não seria suficiente. Nele não estavam contidas as minhas motivações e intenções no uso dos documentos, minhas estratégias e proposições. Seria necessária a elaboração de um outro material que desse conta dessas questões e fosse voltado especificamente para o professor. Esse suporte se fazia necessário para que o professor entendesse os caminhos por mim escolhidos para transmitir a lógica da interculturalidade a partir daquele desfile. Sendo assim, mais uma vez fazendo uso do Power Point, tendo como esboço o que já tinha criado anteriormente, elaborei algo onde revelo estratégias de uso do “material para a aula” que somente o professor teria acesso. Chamarei esse material, por praticidade, de “material para o professor”.

Ambos os materiais se complementariam. Eles permitem, ao mesmo tempo, a exposição da aula e a explicação das suas intenções e disposições. Neles são encontrados o modo como se faz a leitura do “material para a aula”, trechos e uso do Abre Alas como fonte documental, indicação de conteúdo do currículo de História a partir de habilidades propostas pela BNCC, o planejamento prévio da aula, as fontes bibliográficas da aula, observações e cuidados que o professor deve ter ao utilizar o material, entre outras coisas.

A partir daí percebi que, para que a aula estivesse “completa”, precisaria além dos materiais, pensar sugestões de atividades aos alunos. Essas sugestões ficariam disponíveis para

a escolha do professor que acessasse o meu material⁴⁹. Pensei em elaborar uma espécie de manual onde minha preocupação não seria ensinar o professor a dar aula, mas sim sugerir alternativas de abordagens em relação aos desfiles e ao Abre Alas. Essas atividades consideram dois elementos fundamentais. Primeiramente é certo que cada professor conhece a realidade do seu aluno, tal como tem capacidade de intervir, adequar e preparar atividades para os mesmos. O que faria, de fato, seria apresentar sugestões. Em segundo lugar, não menos importante, as atividades deveriam colocar o aluno como personagem ativo no processo de construção do conhecimento. A aula também foi preparada a partir dessa intenção, haja visto o modo como apresento as minhas estratégias e abordagens diante do infográfico da aula. Tenho a crença que é desse modo, estimulando a participação ativa do aluno, que as aulas tendem a ser mais atraentes e objetivas.

Nesse processo vi que os infográficos e as sugestões de atividades ainda não encerrariam os objetivos do meu trabalho. Havia uma proposição minha, presente em todo o processo. Proposição essa que, ainda que careça de críticas e sugestões, representa uma contribuição importante neste trabalho. Pensar a setorização dos desfiles propostas pelos carnavalescos como uma alternativa de montagem de aula deveria ser um dos objetivos desta dissertação. O modo operante de preparo da minha proposição de aula pode servir para o preparo de muitas outras aulas, a partir dos muitos enredos que já foram e que ainda serão apresentados pelas escolas de samba, seja do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Florianópolis, de qualquer outro lugar. Não é simplesmente copiar e colar a setorização do desfile, mas sim operar com essa setorização, intervir nela com objetivos e estratégias típicas do universo do professor, do aluno, da escola. Nesse momento, quando me deparei com esse fato, me senti seguro quanto ao produto fruto destas reflexões contidas nesta dissertação. Organizei todos eles pensando em apresentá-los a professores, e estes, apresentariam (e adaptariam) o material aos seus respectivos alunos.

O produto contempla 3 objetivos principais:

- 1º Propor uma aula de História sob o viés da interculturalidade a partir do uso do Abre Alas da Mangueira de 2017 como fonte documental;
- 2º Apresentar uma metodologia de análise do Abre Alas, a partir do modelo proposto por Laurence Bardin (1977), permitindo outras temáticas e aulas de História e
- 3º Sugerir abordagens aos professores diante da aula e material expostos com propostas de atividades.

⁴⁹ Na medida em que as sugestões de atividades ficaram prontas acresci nas observações do “material para o professor” onde elas estariam disponibilizadas. Não as coloquei no “material para a aula” a fim de não acrescentar mais informações ao material que já estava densamente ocupado.

Os materiais produzidos (para a aula e para o professor), enquanto contemplam o primeiro objetivo, tem por complemento as propostas de atividades. A apresentação da metodologia está implícita e explícita nos materiais e destacada como parte dos objetivos. Todos eles estão contidos no “Manual do Professor” que chamo de “Aprendi na Sapucaí”. Todo ele será exposto no próximo capítulo, onde cada slide do manual e dos materiais será apresentado. As imagens contidas no material, repito, foram encontradas em pesquisas na internet, as fontes serão identificadas, por serem públicas não houve a necessidade de envolver questões referentes a concessão de direitos de imagens e, em alguns momentos, servem ao material apenas como ilustrações. As partes do Abre Alas lá expostas foram selecionadas e recortadas por mim, em alguns momentos, também com critérios e intenções meramente ilustrativos. Não os acompanhará algum tipo explicação visto que a sua elaboração foi cercada de cuidados para que os mesmos fossem autoexplicativos e, a leitura da dissertação, contribui para o seu entendimento. Considero importante pontuar que, por mais que nele exista um caráter autoral, cada professor pode ser apropriar deles de maneira variada, adaptando-o as suas respectivas realidades.

Após o momento de apresentação do material serão feitas considerações finais onde reflito sobre possibilidades a partir do uso e apropriação do material e da metodologia sugerida. Se faz necessário um olhar atento ao material produzido, colocando-os conectados e colaborativos entre si.

5. “Aprendi na Sapucaí” - Exposição do material didático

5.1 Infográfico de apoio para a aula intercultural de História

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. [...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Vera Candau)

Material visual para a aula, alunos e professores



FICHA TÉCNICA			
Fantasia			
Cidade: Rio de Janeiro (Espetáculo)			
Lendas: (Lendas)			
Nº	Nome do Fantasia	Idade	Representação pelo Aluno
01	“O meu tambor tem axé”	10	Tambor, Espetáculo e Teatro

5º “O meu tambor tem axé”
As construções em torno do sagrado (EF07H101)



FICHA TÉCNICA			
Fantasia			
Cidade: Rio de Janeiro (Espetáculo)			
Lendas: (Lendas)			
Nº	Nome do Fantasia	Idade	Representação pelo Aluno
02	“Só com a ajuda do santo”	10	Santo, Espetáculo e Teatro

4º “Só com a ajuda do santo”
As apropriações em torno do sagrado (EF07H102)

Só com a ajuda do santo!

A interculturalidade na construção da religiosidade do brasileiro: promoção de encontros e valorização de diferenças.

FICHA TÉCNICA			
Algodão			
Cidade: Rio de Janeiro (Espetáculo)			
Lendas: (Lendas)			
Nº	Nome do Fantasia	Idade	Representação pelo Aluno
03	“Vou festejar com a divina proteção”	10	Divina, Espetáculo e Teatro



2º “Vou festejar com a divina proteção”
Ritos e risos: Deus escuta quem brinça? (EF07H109)



PRIMEIRO SETOR – “O MORRO EM ORAÇÃO”			
Comissão de Frente			
COM FÉ ELES CHEGAM – PRÓXIMA PARADA SAPUCAÍ			
1º Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira Mathews Oliveira e Sueli Jorge			
2º Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira JA BENZI MINHA BANDEIRA			
Guardiões do			
1º Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira O PAGADOR DE PROMESSAS			
Ala 01 – Ala Nação Mangueirense (Comunidade)			
O MORRO EM ROMARIA			
Ala 02 – Velha Guarda BATIZADOS NO ALTAR DO SAMBA			
Abre-Alas UM DESEJO NO ALTAR			

3º “No altar ou no samba”
A permissividade como produto dos encontros e diferenças (EF07H101)

FICHA TÉCNICA			
Fantasia			
Cidade: Rio de Janeiro (Espetáculo)			
Lendas: (Lendas)			
Nº	Nome do Fantasia	Idade	Representação pelo Aluno
04	“O morro em oração”	10	O morro, Espetáculo e Teatro



1º “O morro em oração”
A promoção de encontros aproxima os diferentes (EF07H102)

Habilidades da BNCC abordadas na aula

(EF07H102) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07H108) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07H109) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

Aula de História – 7º ano (Ensino Fundamental)
Objetivo: propor uma aula temática de História sob o viés da interculturalidade.
Conceito: interculturalidade
Metodologia: uso do desfile do GRES Estação Primeira de Mangueira, de 2017, a partir da narrativa exposta no livro “Abre Alas”
Obs: as atividades e o roteiro desta aula se encontram no manual do professor, material anexo ao infográfico.



Profª João Gonzales
jotagonzahisto@gmail.com
(21) 992303880



5.2 Infográfico de apoio ao professor

Finalizo a experiência explorando com a turma a perspectiva de interculturalidade defendida pela Vera Candau e investigo o entendimento dos alunos sobre o conceito a partir da proposta do enredo e da aula.

Pergunto ainda se eles conseguem dar a resposta da Manguela para a pergunta base da aula. É válido avaliar com eles se concordam ou discordam desta posição e também como seria a resposta deles para essa pergunta.

A partir disso, para fechar a aula, proponho algumas das atividades indicadas no Manual do Professor. Sugiro também neste término, a fim de a apresentação de trechos do desfile para a turma. O áudio do samba ou um clipe do mesmo também podem servir a esse objetivo.

Neste quarto setor e tópico da aula ("Só com a ajuda do santo") é possível abordar alguns dos mais populares santos católicos do Brasil. Pedro, Expedito, Jorge, Francisco, Antônio, Clara, Corne e Damião. Abordar a trajetória é uma estratégia útil ao momento. Provavelmente algum aluno reconhecerá alguns destes.

Explorando a abordagem do Leandro Vieira no Abre Alas e a fantasia de São Francisco da hateria por ele desenhada, se utilizando da habilidade cujo código é EF07H102, a proposta aqui é desenvolver sobre o modo como o brasileiro se apropria do sagrado, muitas vezes com uma intimidade "estranha", diferente, utilizando-se de apelidos, diminutivos, homenagens, etc. As conexões culturais se revelam nesta característica marcante da religiosidade do brasileiro.

No último setor e tópico da aula ("O meu tambor tem axé") abordaremos, a partir da proposta do enredo, elementos da religiosidade e cultura afro brasileira, explorando elementos da Umbanda, os santos criados no Brasil, como por exemplo os caboclos, marinhoiros, hoiadeiros, malandros, entre outros.

Se utilizando da habilidade cujo código é EF07H102, neste momento podemos valorizar uma manifestação religiosa tipicamente brasileira onde elementos de 3 diferentes culturas se entrecruzam e revelam a peculiaridade deste credo.

O convite a prática de tolerância religiosa, presente no enredo, pode aqui ser fortemente abordado mediante a tristes fatos e acontecimentos, que envolvem o cotidiano de alunos e professores, onde tal religiosidade é demonizada e perseguida. Revelar a potência e importância de encontros e diferenças é urgente.

Material de apoio para o professor / Apresentação de estratégias de leitura e uso do infográfico

Após as conversas sobre o 4º setor/tópico da aula, caminhando para seu o fim, promovo uma conversa sobre o 5º setor/tópico (texto abaixo).

No último setor e tópico da aula ("O meu tambor tem axé") abordaremos, a partir da proposta do enredo, elementos da religiosidade e cultura afro brasileira, explorando elementos da Umbanda, os santos criados no Brasil, como por exemplo os caboclos, marinhoiros, hoiadeiros, malandros, entre outros.

Se utilizando da habilidade cujo código é EF07H102, neste momento podemos valorizar uma manifestação religiosa tipicamente brasileira onde elementos de 3 diferentes culturas se entrecruzam e revelam a peculiaridade deste credo.

O convite a prática de tolerância religiosa, presente no enredo, pode aqui ser fortemente abordado mediante a tristes fatos e acontecimentos, que envolvem o cotidiano de alunos e professores, onde tal religiosidade é demonizada e perseguida. Revelar a potência e importância de encontros e diferenças é urgente.

Título/tema da aula - Início da aula

"Só com a ajuda do santo" é o nome do enredo da Manguela, no ano de 2017. A outra parte do tema e título da aula se refere ao meu olhar sobre o enredo: ele revela uma prática intercultural quando apresenta uma identidade para a religiosidade do brasileiro, fruto de encontro promovidos e da valorização das diferenças culturais manifestas ao longo da nossa história.

Começo minha aula com a seguinte pergunta aos alunos: **como poderíamos definir a religiosidade do brasileiro?** Recolho e compartilho as ideias iniciais dos alunos acerca desta questão e proponho que, nesta aula, a ideia é vermos como a Manguela, em 2017, a partir da narrativa construída pelo seu carnavalesco, exposta em fantasias, alegorias e textos, respondeu essa pergunta. Os convidei a experimentarem o modo como o carnaval transmite ideias.

No terceiro setor e tópico da aula ("No altar ou no gongá"), exploro o tripé de maior apelo do desfile. Ceração de mistérios e polêmicas, "Santo e orixá" pode despertar também curiosidade nos alunos.

A ideia pra esse momento é: explorando a habilidade cujo código é EF07H10B, a partir do documento e da imagem, indicar aos alunos que o caráter permissivo e fluido da religiosidade do brasileiro justifica o culto, ao mesmo tempo, de um santo e um orixá. Uma forte característica da religiosidade praticada pelos brasileiros, fruto e produto do encontro das culturas europeia, africana e indígena, é o sincretismo, a mistura e aproximação de sagrados. A diferença constitui-se como valor.

Tendo refletido sobre o 1º setor/tópico da aula promovo uma discussão sobre o 2º setor/tópico (texto a direita), reconstruindo a narrativa do desfile.

O primeiro setor e primeiro tópico da aula ("Só com a ajuda do santo") visa explorar a lógica da promoção de encontros. Indico que, neste momento, o desfile abordou o ato do orar, clamar, pedir. Ato esse que aproxima, permite o encontro entre o fiel e o seu Deus.

Explorando o 1º setor do desfile, vejo se os alunos conseguem identificar as referências a práticas adotadas por fiéis cristãos. Indico que na habilidade cujo código é EF07H102, desenvolvida em outras aulas junto a turma, aprendemos sobre o modo como o cristianismo foi inserido no Brasil, a partir da sua colonização.

Tendo feito isso, se reforça a ideia do encontro como meio facilitador de aproximações, reconhecimentos, relacionamentos e disputas. Exploro a imagem apresentada onde vemos os guardiões do casal de mestre sala e porta bandeira. São eles os pagadores de promessas. Deixo para a turma como questão: qual seria o pedido que a Manguela estaria fazendo a Deus? Estimulo o compartilhamento de ideias sobre o assunto.

ORDENAMENTO DE LEITURA DO INFOGRÁFICO

- **TEMA/TÍTULO E INTRODUÇÃO:** MEIO DA PÁGINA (DESTACADO A PARTIR DE UM RETÂNGULO)
- **SEQUÊNCIA E LEITURA DA EXPOSIÇÃO:** DA PARTE INFERIOR PARA A SUPERIOR, EM TODA A PÁGINA
- **CONCLUSÃO:** PARTE SUPERIOR ESQUERDA DA PÁGINA (DESTACADO A PARTIR DE UM RETÂNGULO)

Após a discussão do 2º setor/tópico da aula abordo uma discussão sobre o 3º setor/tópico (texto a esquerda), construindo resposta a pergunta da aula.

Nesta parte introdutória da aula considero conveniente revelar aos alunos qual é o documento que iremos analisar para encontrar as respostas dadas pela Manguela a pergunta base da aula.

Explico o que é o "Abre Alas", focando naquilo que compete ao trabalho do carnavalesco, mostro aos alunos partes deste documento. Pergunto se eles sabem da sua existência. Indico que este documento baliza o que é apresentado na Avenida e que, as imagens que escolhi para apresentar, dialogam diretamente com o que está no Abre Alas.

Apresento aos alunos que a setorização do desfile, desenvolvida pelo carnavalesco, vai nortear a nossa busca pela resposta sobre a religiosidade do brasileiro e dialogar com habilidades contidas no currículo da turma.

Após ter explorado o título/tema da aula, o documento introdutório, inicie sua explanação acerca do 1º setor/tópico da aula (texto a esquerda).

No segundo setor e tópico da aula ("Vou festejar com a divina proteção") abordo os alunos perguntando se eles acham possível aliar a festa ao que é sagrado. Investigo se eles conhecem festas com temáticas religiosas. Mostro a eles que o enredo apresenta algumas destas.

Em seguida, exploro o Abre Alas quando apresenta os Curucucus, indicando a materialização da ideia contida no documento a partir da foto do desfile escolhida. Pergunto aos alunos se sabem sobre e se conseguem justificar o porque da presença desses nessa parte do desfile e da aula.

Apondo, a partir da habilidade cujo código é EF07H109, que no Brasil a religiosidade imposta (o cristianismo) ganhou contorno próprio: o uso da festa como parte da relação entre o fiel e o seu sagrado constitui nossa identidade religiosa e simboliza uma forma de resistência e resignificação. As diferenças culturais produziram, a partir de encontros, parte dessa identidade.

OBSERVAÇÃO!

- 1º Os tópicos da aula estão dispostos tendo o lápis como um elemento orientador/organizador. Percorreremos como em um desfile iniciando o cortejo na parte inferior do lápis (na barracha) e nos direcionando para sua parte superior (na ponta do lápis). Explore a lógica do cortejo junto aos alunos. Ela nos remete a desfiles tal como procissões, dois elementos explícitos na aula.
- 2º Acredito que duas aulas de 50 minutos são suficientes para abordar e explorar esta temática.
- 3º Repare que no canto inferior direito do infográfico ("material da aula") tem uma tabela com as habilidades desenvolvidas na aula. No canto inferior esquerdo está apresentado um breve plano de aula.
- 4º Fique a vontade para, a partir do uso e abuso do Abre Alas, identificar outros elementos ou partes do documento a fim de dar conta dessa setorização e proposta.

5.3 Manual do professor



PROF. HISTÓRIA
INSTITUTO PROFESSORAL DE HISTÓRIA DA UFPA

Prof. João Gonzales
Orientadora: Prof. Dr.ª Cinthia Monteiro de Araujo

Só com a ajuda do santo!
A interculturalidade e a construção da religiosidade do brasileiro: promoção de encontros e valorização de diferenças

Manual do professor (a) / Sugestão de atividades

Mangureira 2017
Só com a ajuda do santo

3º Setor – No altar ou no gongá /
2º Elemento cenográfico (tripé):
Santo e Orixá

2

Quem sou eu?

João Gonzales, muito prazer. Apaixonado pelo carnaval, sou, com muito orgulho, professor de História, formado pela Puc-Rio. Fiz mestrado no PPGEH da UFRJ, trabalho na educação básica e um título que tenho e muito me orgulha é ser marido da Thayane.

Este material é fruto de um sonho. Compõe minha dissertação de mestrado. Foi muito difícil todo o processo, é verdade. Mas foi muito lindo participar e poder concluí-lo. Meus agradecimentos a Deus por tudo que me permitiu fazer e viver são eternos. Obrigado por escolher ler e/ou usar esse material. Seja bem vindo!



3

Atenção, professor (a)!

Se atente a um ponto, professor (a)! Repare que, a partir deste slide, sempre no rodapé, haverá uma frase. Todas elas são parte do samba enredo defendido pela Mangueira no ano de 2017. O samba fica completo no slide nº24. Antes da sua análise do material que exponho, recomendo que você escute o samba e veja imagens do desfile. Sinta onde esse enredo te toca. Quais sentidos podem ser construídos? Aceite esse convite, professor!



"Mangueira eu já benzi minha bandeira"

4



Informações sobre o enredo "Só com a ajuda do santo" (Mangueira - 2017)

G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA



PRESIDENTE
FRANCISCO MANOEL DE CARVALHO

"Bati 3 vezes na madeira para a vitória alcançar"

Presidente	Francisco de Carvalho
Carnavalesco	Leandro Vieira
Direção de carnaval	Conselho de Carnaval
Intérprete	Ciganerey
Comissão de frente	Junior Scapin e Wellington Neri
Mestre de bateria	Rodrigo Explosão
Rainha de bateria	Evelyn Bastos
1º Casal de Mestre Sala e Porta Bandeira	Mateus Olivério e Squel Jorgea
Nº de componentes	3500
Nº de alegorias	6 carros e 3 tripés
Nº de alas	25
Ordem do desfile	6ª escola da segunda feira de carnaval
Classificação	4ª colocada (269,6 pontos)

5

Justificativa

Enfrentamento das desigualdades, valorização das diferenças e promoção de liberdade.

"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão." Paulo Freire, em "Pedagogia do oprimido" (1968), me permite pensar minha prática docente a partir de um convite a liberdade. Minha escolha em ser professor parte da necessidade que sempre tive de partilhas e encontros. Pensar o bem de uma coletividade fez parte da minha formação pessoal. Vislumbro neste trabalho contribuir teórica e pedagogicamente para refletirmos sobre práticas e alternativas metodológicas que possibilitem a valorização de princípios como liberdade, democracia e justiça, a partir do olhar da interculturalidade.

"No peito patuá, arruda e guiné"

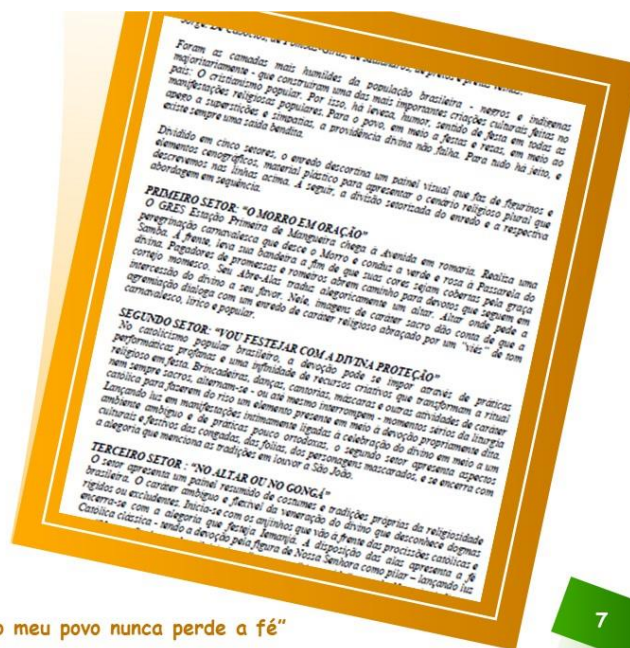
6



Justificativa

Uso de diferentes linguagens no Ensino de História: carnaval como ferramenta de ensino.

A partir de Ana Maria Monteiro (2007), pensamos o saber histórico escolar como indo além de um corpo rígido e impenetrável, dessa maneira se revelando uma prática que está em permanente articulação com outras, capaz de dialogar com expressões históricas presentes em diferentes práticas sociais chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus familiares. Estes diálogos e articulações nos permitem pensar e investir na ideia de utilização de manifestações artísticas e culturais como o carnaval para propor metodologias alternativas de ensino e aprendizagem em História.



"Para provar que o meu povo nunca perde a fé"

7

Justificativa

Escolas de samba como espaços de disputas e de encontros.

Parto de um princípio básico pensando ser a escola de samba uma instituição que assume um "compromisso negociado", tal como proposto por John Storey (2009) ao longo de todo o seu processo formativo e de sobrevivência. Visando um benefício próprio, afim de sustentar sua existência, se revelam espaços de resistência, incorporação e ressignificação de valores sociais. A cultura popular, o samba, oferecem a si próprios essas estratégias. Eis o norte deste trabalho e eis a brecha, por mim encontrada, para pensar benefícios e aproximações deste objeto a métodos de ensino e aprendizado em História sob a via da interculturalidade.



"A vela acesa pro caminho iluminar"

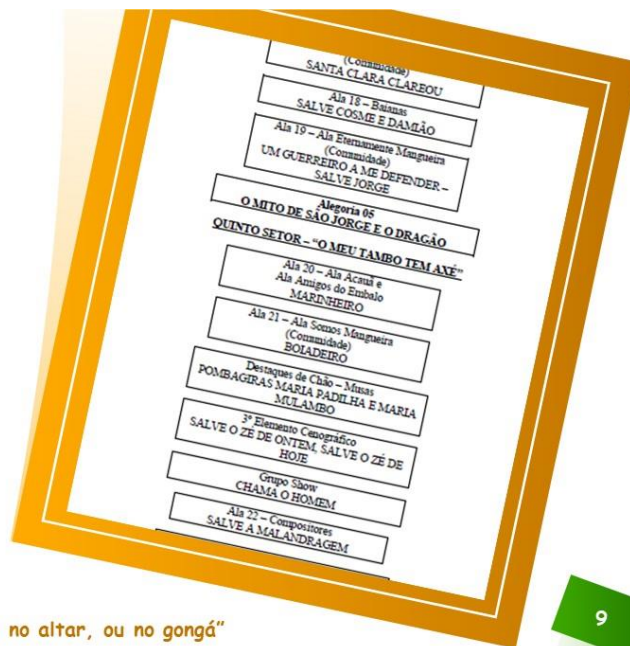
8

Justificativa

Enredo e carnavalesco alinhados a proposta intercultural

A lógica dos agenciamentos, conflitos e negociações, tão presente e nítida na história do carnaval e das escolas de samba, na história da educação no Brasil, nas propostas de educação intercultural, na religiosidade do brasileiro como visto no enredo, é a lógica deste trabalho, desta pesquisa. A ideia é, a partir do enredo, pensar a ação política, a agência de diferentes sujeitos históricos. Apropriar o entendimento do carnavalesco quando, ao pensar as heranças e manifestações religiosas brasileiras, diz que "elaborou-se assim uma rica simbologia que não significa a decadência do cristianismo oficial, mas sim, uma forma diferente, popular e sincrética de expressar o essencial da mensagem cristã." (VIEIRA, 2017)

"Um desejo no altar, ou no gongá"



9

Objetivos

A dissertação, o trabalho se presta a dar conta de 3 objetivos. São eles:

- 1º Propor uma aula de História sob a perspectiva da interculturalidade a partir do uso do Abre Alas da Mangueira de 2017 como fonte documental;
- 2º Apresentar uma metodologia de análise do Abre Alas, seguindo modelo proposto por Laurence Bardin (1977), permitindo sua aplicação em outros documentos; e
- 3º Sugerir abordagens para aulas de História diante do material proposto.

"Vou festejar com a divina proteção"

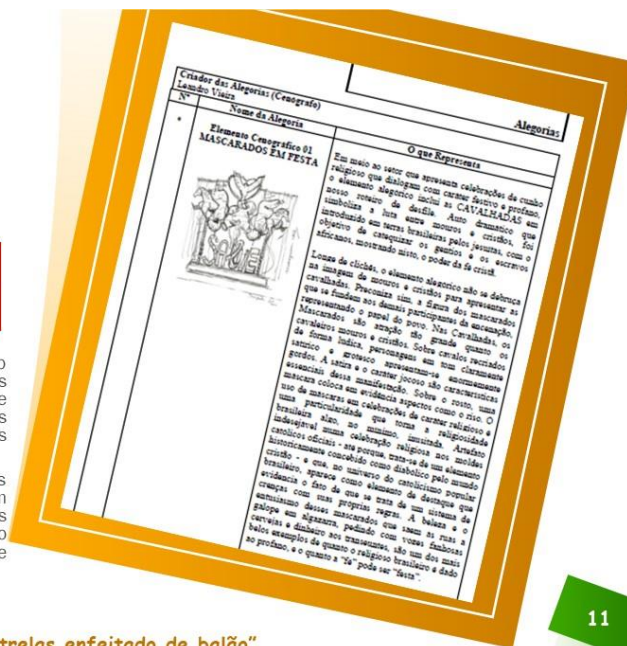


10

Orientações

Objetivo 1: Propor uma aula de História sob a perspectiva da interculturalidade a partir do uso do Abre Alas da Mangueira de 2017 como fonte documental

- É recomendável que o professor tenha conhecimento sobre o conceito de interculturalidade, suas nuances, seus alcances e possibilidades. A dissertação promove uma breve análise do conceito no capítulo 3 ("Construindo diálogos interculturais no Ensino de História"), a partir das contribuições da Vera Candau;
- Se faz necessário também conhecer um pouco sobre os desfiles de escolas de samba no Rio de Janeiro. Existe um universo de informações e ideias sobre tal festa. Sugiro as contribuições do Felipe Ferreira, exploradas parcialmente no capítulo 2 ("O carnaval das escolas de samba e ensino de História... Dá sambal!");



11

"Num céu de estrelas enfeitado de balão"

Orientações

Objetivo 1: Propor uma aula de História sob a perspectiva da interculturalidade a partir do uso do Abre Alas da Mangueira de 2017 como fonte documental

- Conhecer e explorar o Abre Alas, documento que contém as informações sobre os desfiles, é de extrema relevância visto que se trata da fonte documental de análise. Os capítulos 4 ("Mangueira 2017: O carnaval do tripé Jesus-Oxalá") e 5 ("Só com a ajuda do santo" - Uma análise documental do enredo) auxiliam nessa compreensão. E
- A partir destes aprofundamentos, faça uso da sua liberdade e criatividade para intervir na proposta de aula, a partir das necessidades, experiências e aprendizados dos seus alunos.



12

"É verde e rosa o tom da minha devoção, já virou religião"



Proposta metodológica / Sugestão de aula
“Só com a ajuda do santo!”
A interculturalidade e a construção da religiosidade do brasileiro: promoção de encontros e valorização de diferenças



Componente curricular: História

Turma / Público alvo: 7º ano (Ensino Fundamental)

Objetivo: propor uma aula temática de História sob a perspectiva da interculturalidade.

Metodologia: uso do desfile do GRES Estação Primeira de Mangueira, de 2017, a partir da narrativa exposta no livro “Abre Alas”.

Conceito: interculturalidade.

Obs: as atividades e o roteiro desta aula se encontram no manual do professor, material anexo ao infográfico.

Habilidades abordadas da BNCC:

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

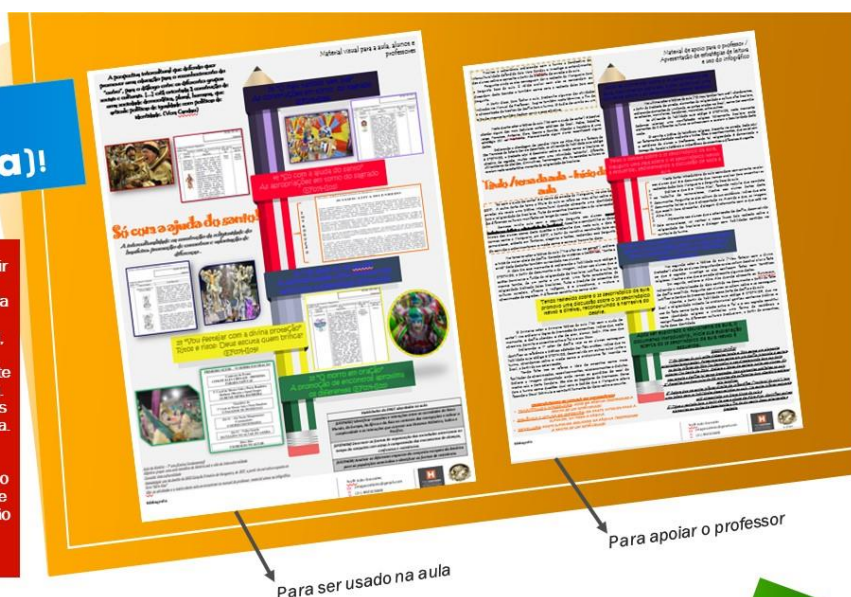
(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

“O manto a proteger, Mãezinha a me guiar”

13

**Atenção,
professor(a)!**

A aula proposta ganha materialidade a partir de dois infográficos (disponíveis no final deste material): um para ser utilizado na aula e outro que serve como referência/apoio apenas para o professor. Nestes apresentei, visualmente, um plano de aula onde a divisão/setorização do desfile se faz presente e é explorada como tópicos/etapas da aula. Há ainda indicações sobre quais habilidades da BNCC poderiam ser abordadas nesta aula. As categorias por mim criadas na análise documental (“promoção de encontros” e “valorização de diferenças”) se encontram no título da aula, norteadas a mesma. O uso de trechos do Abre Alas e imagens do desfile são materiais para apoiar documentalmente a aula.



“Valei-me meu padim onde quer que eu vá”

14

Atenção, professor(a)!

Repare nas diferenças entre os infográficos! Explore os recursos lá identificados, adapte-os ao seu gosto, selecionando outras partes do Abre Alas e imagens do desfile. Estimule a participação dos seus alunos! Faça dessa aula uma explosão de alegria, partilha e conhecimento!



"Levo oferendas a rainha do mar, Inaê, Marabô, Janaína"

15

Orientações

Objetivo 2: Apresentar uma metodologia de análise do Abre Alas, seguindo modelo proposto por Laurence Bardin (1977), permitindo sua aplicação em outros documentos

- A "análise de conteúdo" proposta por Bardin se constitui como um conjunto de práticas metodológicas para pesquisas qualitativas, como essa que desenvolvi. Apliquei a metodologia que implica em organizar, codificar e categorizar o documento. Recomendo o uso e aplicação deste método em análises de outros enredos e desfiles apresentados e esmiuçados nos livros Abre Alas, publicados anualmente no período do carnaval.

Dados sobre as Fantásias de Alas			
Nº	Nome da Fantasia	Nome da Ala	Responsável pela Ala
13	Santo Expedito	Ala Vendral (1902) e Ala Aliados (1918)	Clarissa e Edio

"Abriram-se as portas do céu, choveu no roçado"

16

Atenção, professor(a)!

Ao lado exponho o passo a passo desenvolvido na minha pesquisa quando promovi uma análise sobre o documento escolhido, o "Abre Alas" do carnaval da Mangueira no ano de 2017.

Etapas de análise documental

1ª - organização (processo de avaliação dos documentos, separando o que terá serventia ao trabalho e descartando o que é inútil para a pesquisa);
Escolhi, do Abre Alas, 7 dos seus 13 tópicos: os que se referem ao carnavalesco ("Ficha Técnica do Enredo", "Histórico do Enredo", "Justificativa do Enredo", "Roteiro do Desfile", "Ficha Técnica das Alegorias" e "Ficha Técnica do Samba Enredo").

2ª - codificação (processo onde são identificadas as unidades de registro - temas escolhidos pelo pesquisador na análise do seu objeto - e as unidades de contexto - "lugar" onde a unidade de registro estará no documento) e
Os códigos de análise da pesquisa, por mim escolhidos, são: sincretismo, festa e negociação.

3ª - categorização (momento em que são agrupadas as unidades selecionadas pelo pesquisador)
As categorias que escolhi são: promoção de encontros e valorização de diferenças.

"No laço de fita a menina pediu comunhão"

17

Atenção, professor(a)!

A partir da imagem exposta ao lado, repare que os desfiles são apresentados a partir de uma setorização. Alas, alegorias e componentes são dispostos no desfile a partir dos setores pensados pelo carnavalesco como tópicos da sua narrativa. Que tal propor aos seus alunos a criação de narrativas próprias sobre a temática do desfile? Que tal usar essa setorização como apoio de uma aula? Os resultados são imensuráveis e potencialmente fantásticos!

ROTEIRO DO DESFILE

PRIMEIRO SETOR - "O MORRO EM ORÇÃO"

Comissão de Frente
COM FÉ ELES CHEGAM - PRÓXIMA PARADA SAPUCAÍ

1ª Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira
Mateus Oliveira e Ingrid Borges
JA BEM MENINA BANDEIRA

Quinteto do
1ª Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira
O PAGADOR DE PROMESSAS

Ala 01 - Ala Nação Mangueira
(Comunidade)
O MORRO EM ROMARIA

Ala 01 - Valde-Osório
BATIZADOS NO ALTAR DO SAMBA

Abre-Alas
UM DESEJO NO ALTAR

SEGUNDO SETOR - "TÔ FESTEJANDO COM A DIVINA PROTEÇÃO"

Ala 03 - Ala Serenidade e Ala Vozes Coletivas
SANTONINHOS DAS CONDIÇÕES

Ala 04 - Ala Estrela Enxameada e
Ala Carreira
O SUPERADOR DO DEVEDO

1ª Escorte Coletiva
MANGUEIRADOS EM FESTA

273

ROTEIRO DO DESFILE

Ala 05 - Ala Amor à Mangueira
(Comunidade)
CIBUCUCUCUS (D)

Ala 06 - Ala Arcos Mangueira
(Comunidade)
CIBUCUCUCUS (D)

Ala 07 - Ala Sampa Verde e Rosa
(Comunidade)
PALHAÇOS DA FOLIA DE BÊBI (D)

Ala 08 - Ala Osmar Mangueira
(Comunidade)
PALHAÇOS DA FOLIA DE BÊBI (D)

Alegoria 01
TIVA SÃO JOÃO

TERCEIRO SETOR - "NO ALTAR OU NO GONGA"

Ala 09 - Ala das Crianças
ANJINHOS DO PROCUSSO

Ala 10 - Ala Crianças e Grêmios e
Alas Brincantes e Brincantes
BOMBONEIROS DE NOSSA SENHORA

2ª Casal de Mestre-Sala e Porta-Bandeira
Rosana Oliveira e Diógenes Almeida
NOSSA SENHORA APARECIDA E O
PESCADOR

Desfile de Cão
Pescador

Grupo Osmar (Comunidade)
BOMBONEIROS DO CÉREO

274

"Bala, cocada e guaraná pro Erê"

18

Orientações

Objetivo 3: Sugerir abordagens para aulas de História diante do material proposto.

- Serão apresentadas sugestões de atividades. Como diz o nome, são apenas sugestões! Defendo que cada ambiente escolar tem a sua determinada realidade e contexto, cabendo ao professor uma análise disso e, consequentemente, uma adequação de sugestões e reflexões externas.
- As sugestões apresentadas tentam dar ao aluno o protagonismo no processo de construção do conhecimento. Considerando que isso não toca o item abordado anteriormente, sendo assim aplicável a qualquer realidade, atente-se a isso e contribua para a aplicação desta proposta.



19

"Meu padroeiro irá sempre interceder"



Sugestão de atividades

Uma vez que o documento analisado versa sobre os desfiles de escolas de samba, sugiro que:

1. Sugira um roteiro de pesquisa aos seus alunos sobre a história destes desfiles, indicando alguns itens a ser pesquisados. Valorize cada elemento obtido nessas pesquisas, buscando saber qual mais se aproxima do gosto do aluno, qual dado ele não conhecia, etc. Avalie os resultados da busca e os oriente a pensar que outras cidades e estados do país, para além do Rio de Janeiro, também possuem escolas de samba, cortejos e disputas. Isso contribuiria para a valorização de um processo de descentralização e ressignificação de saberes, práticas e costumes.
2. Promova experiências com aquilo que envolve, artisticamente, um desfile de escola de samba: o canto, a dança, a música, o batuque, a confecção, a teatralização, etc. Juntamente com professores de outras disciplinas (Literatura, Gramática, Redação, Artes, Filosofia, Educação Física, entre outros) sugira oficinas de confecção e experimentação de instrumentos musicais, de construção de enredo, melodias e sambas enredo, de fantasias... Explore exaustivamente esse universo artístico e cultural, toda a sua ludicidade e potencialidade.

20

"Clareia... Tem um guerreiro a me defender"



Sugestão de atividades



3. Explore o máximo possível, junto aos seus alunos, o “Abre Alas” do carnaval de 2017. Compartilhe com eles tarefas que os permitam abordar os enredos das outras agremiações. Peça que façam comparações, anotações, sugestões, etc. Auxilie-os nas dúvidas que surgirão. Pesquise junto com eles, tomando devidos cuidados com conteúdo impróprios presentes na internet, sobre a concretização no desfile (ou não) daquilo que projetado estava no “Abre Alas”, indicando os possíveis e conhecidos problemas, resultados e repercussões dos desfiles.
4. Descubra e explore junto aos alunos os valores e conhecimentos simbólicos, imateriais e circulantes nos desfiles de escolas de samba e nas respectivas agremiações que desfilam: as ideias e práticas coletivas, comunitárias, as tradições e valorização de determinados grupos (ex: velha guarda, compositores, baianas), entre outras coisas. Estimule-os a identificar os profissionais envolvidos na produção de um desfile. Estimule-os ainda a ler e pesquisas entrevistas com celebridades internas e externas ao mundo do carnaval. Permita a eles conhecerem novos “heróis”, artistas, exemplos e personagens.

“Firmo o ponto pro meu orixá no terreiro”

21



Sugestão de atividades



5. Examine com os alunos os resultados e colocações das escolas de samba no concurso. Disputa, algo tão presente na trajetória das escolas de samba, também é muito presente no cotidiano dos alunos, seja nos games que gostam, seja nas necessidades de afirmação típicas da idade, seja em qualquer outra situação. Faça dos alunos uma espécie de corpo de jurado dos desfiles, a partir da análise promovida em sala de aula e de critérios específicos adequados para a turma.
6. Sugira aos seus alunos a escolha de temáticas variadas. Estimule-o a buscar se de algum modo e/ou em algum momento essa temática foi abordada em desfiles de escola de samba. Se sim, junto ao aluno, explore o modo como essa temática foi desenvolvida, perguntando-o se suas expectativas teriam sido atendidas, quais seriam suas sugestões e intervenções naquelas narrativas; dê voz a liberdade e criatividade do aluno.

“Pelas matas eu vou te cercar mandingueiro”

22



Sugestão de atividades



7. Cultive a lógica do encontro e valorização de culturas e diferenças no ambiente escolar. Cerque-se de materiais e recursos que permitam ao aluno o exercício e a importância do respeito e promoção de diferenças dentro e fora da escola, a fim de promover um mundo mais justo e democrático.



OBSERVAÇÃO!

a – O documento escolhido e proposto, “Abre Alas”, não apresenta em si conteúdos impróprios (ex: cenas de nudez, símbolos violentos, etc) para a idade média da turma sugerida. Contudo, na execução destes projetos, é possível que apareçam questões inapropriadas. Tome medidas de precaução para ou evitar que tais cenas se revelem ou enfrentar o debate com o respeito e sabedoria necessários para tanto.

b – Em alguns casos é possível notar que fantasias e/ou alegorias apresentadas no Abre Alas não estão coloridas pelo autor do desenho/protótipo. Diante disso cabe abordar a liberdade e possíveis intencionalidades dos artistas, tal como também cabe a sugestão do aluno colorir o desenho apresentado.

“Mel, marafo e abô, só com a ajuda do santo eu vou confirmar meu valor”

23

“O morro em oração, clamando em uma só voz
Sou a Primeira Estação, rogai por nós!”



“O meu tambor tem axé, Mangueira
Sou filho de fé do Povo de Aruanda
Nascido e criado pra vencer demanda
Batizado no altar do samba!”

24



Obrigado, professor (a)!
Faça bom uso do material,
intervenha sobre o mesmo com a
sua vivência, compartilhe comigo
suas experiências e disponha!

João Gonzales
jotagonzahisto@gmail.com
(21) 992303880

Considerações finais

Reitero que trilhar o percurso que me trouxe até esse espaço e momento se marcou por desafios intensos tal como por alegrias/experiências marcantes e inenarráveis. Um sonho se realiza e assim um espaço se abre para o florescer de outras e novas projeções. Certamente aqui não se anuncia o fim, mas sim a possibilidade de novos recomeços e sonhos. Acredito ser possível com estas considerações projetar alternativas de investigação a partir do que foi exposto neste trabalho.

Nós, professores de História, não somos há tempos os únicos a compartilhar conhecimento e saberes históricos. Fora do universo escolar também existem formas eficazes de transmissão destes saberes, como por exemplo a internet⁵⁰, a televisão, a imprensa e outros meios. Tal fato e as inúmeras questões que o circundam nos colocam um grande desafio: como lidar com as diferentes estratégias e operações de conceitos e práticas que também pertencem e estão sob o domínio de artistas, jornalistas, influenciadores digitais, entre outros? Me parece instigante investigar as apropriações da História em diversificadas produções culturais e midiáticas e avançar sobre aquilo que Andrade e Andrade (2016) chamariam de “conhecimento constituído em rede”.

Suponho que o diálogo com carnavalescos, promotores de uma História Pública, permita aquecer o debate que se relaciona a rejeição da possibilidade de outros profissionais mobilizarem saberes incitados pela historiografia. Descortinar e descobrir apropriações populares do conhecimento histórico produzido academicamente pode contribuir para a melhor compreensão da sua circulação e legitimidade. Assim, seria interessante a promoção de diálogos, tal como propõe Frisch, “uma conclamação inesperada ao diálogo ativo, concreto, público, entre pessoas reunidas em um espaço social comum” (Frisch, 2016, p. 68). Além dessas questões acredito que a promoção e mobilização de conhecimentos históricos para, a partir e com diferentes audiências, contribuiria para o combate a negacionismos históricos, para a aproximação da sociedade com ambientes acadêmicos e para a popularização de pesquisas e conceitos que circulam em universidades.

Assim sendo, tendo encontrado “abrigo” nos autores e nas leituras do campo chamado de História Pública, entendo que no carnaval, lugar onde a história circula no meio das massas, do grande público, há um contexto que reverencia, esclarece, empodera e politiza o passado.

⁵⁰ Em tempos de pandemia ficou acentuado o quanto a internet está (ou deveria estar) inserida na escola. O desigual acesso e uso a mesma se colocou como um problema para a maioria dos alunos, principalmente os da rede pública. Este interessante debate tangencia essa proposta de pesquisa.

Conectar-se a esse cenário carnavalesco pode permitir reflexões relevantes e vivas para o ensino de História. A História Pública

(...) geralmente tenta construir uma ponte entre as análises detalhadas, nuançadas e profundamente investigadas dos historiadores acadêmicos e uma curiosidade histórica aparentemente insaciável, embora as vezes restrita e impaciente, do público em geral.
(...) Hoje, a História Pública é abrangente, empolgante, cativante e provocativa.
(ZAHAVI, 2011, p. 53)

Meu primeiro contato com o conceito de História Pública se deu a partir de um curso que fiz no mestrado. “História do Ensino de História”, ministrado pelos professores Marcos Barreto e Rodrigo Ferreira na UFF no primeiro semestre de 2018. As leituras e debates suscitados durante o curso ampliou meu entendimento sobre o papel da sala de aula como “múltipla, multifacetada e polifônica” (Ferreira, 2018). Na sala de aula diversas operações são realizadas por docentes e estudantes em prol da circulação e debate do conhecimento histórico. Repensando e ressignificando minha prática docente, compreendi o quanto da História Pública compõe meus discursos e proposições didáticas.

A mobilização do conhecimento histórico pelos carnavalescos que apresentam seus trabalhos na Sapucaí não é inferior ao que é promovido em ambientes educacionais, tal como também não é fruto de experiências únicas, solitárias e isoladas destes próprios ambientes; é preciso reconhecer autoridade nessa produção, compartilhar das fontes desses saberes e entender como se dá o processo de recepção e agenciamento do público folião e espectador do desfile destas narrativas do passado.

Coloco aqui uma sugestão: o estabelecimento de diálogos envolvendo diversos atores do universo do carnaval tais quais o carnavalesco, os foliões, espectadores do desfile na Marquês de Sapucaí. Compreender neste meio o papel exercido pela História Pública e pelos estabelecimentos oficiais de ensino de História, notadamente as escolas do ensino básico sem, no entanto, se pautar em lógicas hierarquizada de saberes. Uma alternativa seria suscitar reflexões de qual é o papel do carnaval em geral e dos enredos carnavalescos desenvolvidos por Leandro Vieira especialmente como estratégias de difusão do conhecimento histórico visando a transformação política dos receptores e participantes dos desfiles.

Um desfile é fruto de uma complexa engrenagem que envolve profissionais e voluntários, artistas e espectadores. Aqui falo de ferreiros, carpinteiros, foliões, ritmistas, dançarinos, seguranças, artistas, entre muitos envolvidos na “festa”. Desse modo parto de um princípio que estabelece os desfiles e os conhecimentos de História neles propostos como sendo

fruto de uma autoridade compartilhada, já que “o processo de interpretação e construção de significados é, por definição, compartilhado” (Frisch, 2016, p. 62).

Repito e insisto: o desfile carnavalesco se levanta como um espaço e potente aliado ao ensino de História. Os objetivos das escolas de samba ao apresentarem seus enredos e desfiles podem ser outros muito diferentes destes que são meus. Contudo enxergo o cortejo como parte daquilo que Liddington (2016) chama de “uma explosão de representações populares do passado”. A partir da mobilização de recursos textuais presentes nas narrativas produzidas por carnavalescos, principalmente, e em menor escala de recursos sonoros e visuais dos desfiles, acredito em investigações sobre mecanismos destas produções, tal como o modo como os seus espectadores as recebem.

Resumindo e organizando essas reflexões aponto como possibilidades:

- . A mobilização da narrativa do carnavalesco Leandro Vieira com vistas a debater o conceito de “autoria compartilhada”, no contexto de uma História Pública, a fim de refletir sobre práticas e metodologias alternativas em ambientes escolares, propondo assim aos discentes o reconhecimento do valor do carnaval, da cultura popular e da História como teoria e prática.

- . A insistência no “Abre Alas” como corpus documental, a fim de investigar de forma profunda o contexto de produções carnavalescas, as relações e redes que as circundam, estendendo o alcance do material ao público espectador e entusiasta dos desfiles de escola de samba.

- . A promoção, a partir do uso da metodologia da História Oral, a valorização e o reconhecimento de autores e audiências não acadêmicos: os “historiadores sem diploma”, os narradores de um passado flexionado a intenções artísticas e o público que se deleita com o modo de apresentação de tais discursos. Interessa o entendimento do contexto das produções históricas e carnavalescas, tal como os modos de receptividade do público folião.

- . A investigação da existência (ou não) de um caráter professoral na atuação do carnavalesco. O trabalho com fontes, a mobilização de conhecimentos científicos e curriculares na sua produção, a preocupação com a clara emissão de narrativas e saberes, o modo de setorizar/organizar o cortejo, a existência de agentes receptores e colaboradores no seu trabalho, entre outras coisas, se colocam como sugestões para aproximar carnavalesco e professor.

Sugestões e críticas virão e serão sempre bem aceitas. Tais reflexões foram colocadas para aquecer um debate cada vez mais frutífero. Em suma, a partir destas considerações, como numa quarta-feira de cinzas, a expectativa é que o tempo passe e que mais uma vez a Sapucaí, a cidade e nós, foliões, se abram para novos desfiles, encantos, experiências e saberes.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Martha. DANTAS, Carolina. MORAES, Renata. MATTOS, Hebe. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. (orgs). A História na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- ALMEIDA, Juliane Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (orgs.). Introdução a História Pública. São Paulo: Letra e voz, 2011.
- ABUD, Katia. “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.
- APPLE, Michael W. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”. In: MOREIRA, Antonio Flavio; DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Formando sujeitos: as alianças entre o Ensino de História e a educação em Direitos Humanos. Dissertação (Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2006.
- _____. Por outras histórias possíveis. Em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias. Tese (Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2012.
- ARAÚJO, Hiram. Carnaval: seis milênios de história. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2000.
- ARENDT, Hannah. “O conceito de história – Antigo e Moderno”. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARBOSA, Clemir. Abram alas pra História: da concepção do enredo à Sapucaí. Os desfiles das escolas de samba como didática para o ensino de História em escolas de privação de liberdade. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BATISTA, A. Augusto. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (org.), *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ALB/FAPESP, 1999.
- BEZERRA, Luiz Anselmo. *A família Beija Flor*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.
- BITTENCOURT, Circe F. “Abordagens históricas sobre a História Escolar.” In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011.
- _____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1993/ago. 1994).
- _____. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de M. OLIVEIRA, Margarida M. (orgs) *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- BORA, Leonardo Augusto. *Brasil, Brazil, Breazail: utopias antropofágicas de Rosa Magalhães*. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- BURKE, Peter. (org.) *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- CABRAL, Sergio. *As escolas de samba do Rio de Janeiro*. São Paulo: Lazuli Editora, 2011.
- CAIMI, Flavia. *Geração Homo Zapiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica*. In: CIAMBARELLA, Alessandra. MAGALHÃES, Marcelo. RIBEIRO, Jayme. ROCHA, Helenice (orgs). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.
- _____. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: GONTIJO, Rebeca. MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice (orgs). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.
- CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n.37, p. 45-56, jan.-abr. 2008.
- _____ (org) *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

- CAVALCANTI, Maria L. V. de Castro. Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro; GONÇALVES, Renata (orgs.). Carnaval em múltiplos planos. Rio de Janeiro: Faperj/Aeroplano, 2009.
- CEZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regime antigo e moderno de historicidade. In: CIAMBARELLA, Alessandra. MAGALHÃES, Marcelo. RIBEIRO, Jayme. ROCHA, Helenice (orgs). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.
- CIAMBARELLA, Alessandra. MAGALHÃES, Marcelo. RIBEIRO, Jayme. ROCHA, Helenice (orgs). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.
- COELHO, Mauro. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, Marieta de M. OLIVEIRA, Margarida M. (orgs) Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- _____. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. (orgs). A História na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- CUNHA, Luiz Antonio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade* (Campinas), v. 37, n. 134, janeiro/março 2016.
- DA MATTA, Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- FARIA, Guilherme José Motta de Souza. As escolas de samba cantam sua negritude nos anos de 1960: uma pagina em branco na historiografia sobre o movimento negro no Brasil. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric. *Cultura negra* vol 1: festas, carnavais e patrimônios negros. Niterói: Eduff, 2018.
- FARIAS, Júlio César. O enredo de escola de samba. Rio de Janeiro: Litteris, 2007.
- FERREIRA, Felipe. O livro de ouro do carnaval brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- _____. Inventando carnavais: o surgimento do carnaval carioca no século XIX e outras questões carnavalescas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

- _____. Escritos Carnavalescos. Coleção Circuitos da Cultura Popular – Vol. 07. Rio de Janeiro: Aeroplano editora, 2012.
- FERREIRA, Marieta de M. OLIVEIRA, Margarida M. (orgs) Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando. “O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP”. In: DE ALMEIDA, Juniele Rabelo; MENESES, Sonia. História pública em debate. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- FERRO, Marc. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibasa, 1983.
- FONSECA, Selva. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: GASPARELLO, Arlette. MONTEIRO, Ana M. MAGALHÃES, Marcelo. (orgs) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2007.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. Revista Ensaios e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro: v.1, p. 1-23, 2016.2.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GABRIEL, Carmen Teresa. “‘Exercícios com documentos’ nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica”. In: ROCHA, H., REZNIK, L. e MAGALHÃES, M. S. A história na escola. Autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. “Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas” in : MONTEIRO, Ana Maria, GABRIEL, Carmen Teresa, ARAUJO, Cinthia Monteiro de, COSTA, Warley da (orgs.) Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2014.
- GASPARELLO, Arlette. MONTEIRO, Ana M. MAGALHÃES, Marcelo. (orgs) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2007.
- GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

- GONÇALVES, Augusto Cesar. “Escola dá samba? O que tem a dizer os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela”. Rio de Janeiro: Tese de doutorado defendida na Puc-Rio, 2005.
- GONTIJO, Rebeca. MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice (orgs). O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de M. OLIVEIRA, Margarida M. (orgs) Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- GUMBRECHT, Ulrich. “Depois de ‘Depois de aprender com a história’, o que fazer com o passado agora?”. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Heloisa Miranda; ARAUJO, Valdei Lopes de. Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 25-42.
- HALL, Stuart. O espetáculo do outro. In: Cultura e representação. Rio de Janeiro: Apicuri/Puc, 2016. P. 139-231.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1997.
- HARTOG, François. Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado. Contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.
- LACLAU, Ernesto. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliane Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e voz, 2016.
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 81-111.

- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educa. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MORAES, Eneida de. História do carnaval carioca. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.
- MOURA, Fernanda Pereira de. “Escola sem partido”: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. Samba de enredo: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1993/ago. 1994).
- NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org.). *Repensando o Ensino de História*. 4ªEd. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- NOVO, Cassio. *Tomorrowland: imaginações geográficas, corporeidade e a perspectiva experiencial do lugar festivo*. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia, 2019.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989
- REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. (orgs). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã (A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945)*. 1992. 183 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- ROCHA, Helenice Aparecida; REZNIK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo Souza. *História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

- ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: CIAMBARELLA, Alessandra. MAGALHÃES, Marcelo. RIBEIRO, Jayme. ROCHA, Helenice (orgs). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.
- RUSEN, Jorn. ¿Que és la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la história. Cultura Histórica [Versión castellana inédita del texto original alemán em FUSSMANN, K.; GRUTTER, H. T.; RUSEN, J. (Ed.). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen/Weimar/Wenen: Bohlau, 1994, p. 3-26]. Disponível em: <www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- RÜSEN, Jörn. “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”. História da historiografia. Nº 2, março de 2009.
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- RUSSO, Kelly; ARAUJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v.18, n.54, p. 571-587, jul-set 2013.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P. 56.
- SCHWARCZ, Lilia. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. Sociologia&Antropologia, Rio de Janeiro, v. 04, n. 02, p. 391-431, out. 2014.
- SILVA, Cristiane. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de M. OLIVEIRA, Margarida M. (orgs) Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Diálogos interculturais no ensino de História: oficinas pedagógicas com aplicação da Lei 11.645-08. Rio de Janeiro, PoD, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

- SOUZA, Odair de. A educação para as relações étnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências de professoras da Educação Básica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em História, Florianópolis, 2018.
- STOREY, John. Teoria Cultural e Cultura Popular. Uma introdução. São Paulo: Edições SESC, 2015.
- _____. Inventing popular culture. Oxford: Blackwell Publishing, 2003
- TURANO, Gabriel da Costa. UES, UGES, FBES, UGESB, CBES E AESB! Que carnaval é esse? As instituições carnavalescas no processo de formação das escolas de samba entre os anos 1935 e 1953. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017.
- TURANO, Gabriel da Costa; FERREIRA, Felipe. Incômoda vizinhança. A vizinha faladeira e a formação das escolas de samba no Rio de Janeiro dos anos 30. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 65-92, nov. 2013
- VARGAS, Karla A. Vieira. Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016
- VIEIRA, Fabiolla Falconi. O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- VIEIRA, Guilherme B. de Lima. Religiosidades em coleções didáticas de História: História Sociedade e Cidadania (2013) e Nova História Integrada (2015). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em História, Florianópolis, 2018.
- VIEIRA, L. SÁ, A. SALDANHA, C. ARAÚJO, I. FERREIRA, F. VERGARA, L.G. Entrevista com Leandro Vieira. Concinnitas. V. 21. N. 37. Rio de Janeiro, janeiro de 2020.

- VIEIRA, Leandro. Só com a ajuda do Santo. Sinopse do enredo do carnaval de 2017 do GRES Estação Primeira de Mangueira, presente no livro Abre Alas daquele ano (disponível pra consulta no Centro de Memória do Carnaval – LIESA).

