

ALINE SILVA RAMOS

# Sambas-enredo como ferramentas para o ensino de História afro-brasileira

Linha de Pesquisa:  
Saberes Históricos no Espaço Escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Abril/ 2024



ALINE SILVA RAMOS

**SAMBAS-ENREDO COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcus Leonardo Bomfim Martins.

**RIO DE JANEIRO**

**Abril/ 2024**

## CIP - Catalogação na Publicação

S411s Silva Ramos, Aline  
Sambas-enredo como ferramentas para o Ensino de  
História afro-brasileira / Aline Silva Ramos. -- Rio  
de Janeiro, 2024.  
115 f.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de  
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,  
2024.

1. Ensino de História. 2. Currículo de História. 3.  
Samba-enredo. 4. Relações étnico-raciais. I. Bomfim  
Martins, Marcus Leonardo , 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.



**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA  
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Aos 26 de abril de 2024 às 14 h, realizou-se a defesa da dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada: "Sambas-enredo como ferramentas para o ensino de História afro-brasileira" de autoria da(o) candidata(o) Aline Silva Ramos, aluna(o) do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos(as) professores(as) doutores(as) Warley da Costa (UFRJ), Mariana de Oliveira Amorim (UNIRIO) e por mim Marcus Leonardo Bomfim (UFJF) presidida, na qualidade de orientador(a)

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi APROVADA pela Comissão Examinadora, com o seguinte parecer:

A banca destaca a relevância da pesquisa para os campos do Ensino de História e da formação das futuras Educadoras. Recomenda a divulgação da pesquisa em eventos de seus âmbos.

E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelo presidente da Comissão e pelos participantes da banca.

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2024

*Marcus Leonardo Bomfim Martins*

**Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)**

*Warley da Costa*

**Warley da Costa (UFRJ)**

*Mariana de Oliveira Amorim*

**Mariana de Oliveira Amorim**

## AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço para prestar meus agradecimentos às pessoas que me ajudaram a trilhar este caminho do mestrado profissional em Ensino de História (Profhistória).

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da minha vida, que me deu força nos momentos difíceis e sabedoria para a condução deste projeto. Obrigada, Pai, por sua graça e por seu amor incondicional por mim.

Agradeço também à minha família, pois, sem o apoio da minha mãe e das minhas tias, eu jamais conseguiria. Um trabalho de mestrado exige extrema dedicação; sem ajuda e compreensão familiar, é impossível cumprir todas as demandas. Obrigada a vocês, mulheres fortes e inteligentes, que me inspiraram e são meus espelhos.

Agradeço ao meu namorado Raphael, que acompanhou todo este processo, ajudou-me nas fotografias para este trabalho, entendeu minhas ausências e me fortaleceu nos momentos desafiantes! Obrigada, você é muito mais que sonhei como parceiro! Com certeza, ainda celebraremos muitas vitórias!

Agradeço ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Marcus Bonfim, pela paciência; por ter indicado o caminho, muitas vezes, quando eu não enxergava a resolução dos problemas e, também, por todas as correções para que este trabalho ficasse pronto.

Agradeço ainda aos meus colegas do Profhistória; e verdade, não pensei que encontraria, numa turma de mestrado, tamanho companheirismo. Vocês foram muito maravilhosos comigo. Independente do caminho percorrido de cada um, somos todos vitoriosos.

Por fim, agradeço à UFRJ, pela oportunidade de estudar numa instituição de excelência, e ao programa Profhistória, por favorecer a aliança entre pesquisa e minha realidade profissional como professora de ensino básico. É um sonho realizado!

## RESUMO

O presente trabalho consiste numa pesquisa sobre como os sambas-enredo podem ser ferramentas potentes para o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, com o objetivo de atender às demandas da Lei 10639/ 2003 e de contribuir na transformação da escola como um espaço para a promoção de uma educação antirracista. Como as escolas de samba surgiram basicamente de comunidades negras, elas guardam as memórias de seus ancestrais e propagam sua história e cultura todos os anos em seus desfiles no Carnaval. Dessa forma, os sambas-enredo são importantes fontes históricas que podem ser usadas nas aulas de História a fim de ampliar os conhecimentos sobre a importância das contribuições do povo negro no Brasil. A proposta pedagógica adotada foi trabalhar com os estudantes, utilizando os sambas-enredo, as contribuições que os povos negros trouxeram para a humanidade, em termos de ciência, cultura e história a partir da perspectiva teórica decolonial, e abordando as seguintes categorias: memória, identidade e enredo. As atividades desenvolvidas com os estudantes geraram resultados positivos, pois os sambas-enredo enriqueceram os estudos sobre História da África e cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História, Samba-Enredo, Currículo de História, Relações étnico-raciais

## **ABSTRACT**

The present work consists of research on how samba plot can be powerful tools for the teaching of African History and Afro-Brazilian culture. In order to meet the demands of Law 10639/2003, and to contribute to the transformation of the school as a space for the promotion of anti-racist education. As the samba schools basically emerged from black communities, they keep the memories of their ancestors, and propagate their history and culture every year in their Carnival parades. In this way, the samba plot are important historical sources that can be used in History classes, to expand knowledge about the importance of the contributions of black people in Brazil. The pedagogical proposal adopted was to work with the students using the samba plot, about the contributions that black peoples brought to humanity, in terms of Science, Culture and History. From the decolonial theoretical perspective, and addressing the following categories: memory, identity, and plot. The activities developed with the students generated positive results, as the samba plots enriched studies on African History and afro-brazilian culture

Key-words: History Teaching, Samba plot, History Curriculum, Ethnic-Racial Relations

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

IMAGEM 1: Mural da Exposição Africanidade

IMAGEM 2: Glossário Iorubá

IMAGEM 3: Baobá

IMAGEM 4: Contribuição dos povos africanos para a arquitetura

IMAGEM 5: Contribuição dos africanos na criação dos calendários

IMAGEM 6: Resistência



## **LISTA DE ABREVIACÕES**

DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda

FNB- Frente Negra Brasileira

IHGB- Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

GRBC- Grêmio Recreativo Bloco de Carnaval

GRES- Grêmio Recreativo Escola de Samba

LIESA- Liga das Escolas de Samba

MEC- Ministério de Educação e Cultura

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

MNU- Movimento Negro Unificado

ONGs- Organizações não governamentais

OSPB- Organização Social e Política do Brasil

PCB- Partido Comunista Brasileiro

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÓRIA- Mestrado Profissional em Ensino de História

TEN- Teatro Experimental Negro

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1- A BUSCA POR UM CURRÍCULO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>24</b>
1.1 O ensino de História no Brasil e seus desafios.....	24
1.2 Movimentos negros e suas lutas por direitos sociais.....	31
1.3 Sobre a Democracia Racial.....	36
1.4 A luta pela inserção da comunidade negra na Educação.....	38
1.5 A busca por um currículo antirracista e a construção da Lei 10639/2003...	41
<b>CAPÍTULO 2- O SAMBA-ENREDO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>50</b>
2.1 Relações culturais da comunidade negra da Bahia e do Rio de Janeiro.....	50
2.2 Festas e ritmos que contribuíram para o surgimento das Escolas de Samba..	55
2.3 A influência das tias baianas na formação do samba carioca.....	60
2.4 As primeiras escolas de samba.....	64
2.5 Uso do samba enredo no ensino de História.....	79
<b>CAPÍTULO 3- PELO ENSINO DAS AFRICANIDADES POR MEIO DOS SAMBAS-ENREDO.....</b>	<b>82</b>
3.1 Currículo de História e Memória que articulações possíveis?.....	84
3.2 Currículo de História: uma questão de identidade?.....	86
3.3 Currículo de História e enredo: tecendo outras narrativas.....	89
3.4 Proposta didática: Exposição Africanidade.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

“Se preto de alma branca pra você  
É o exemplo da dignidade  
Não nos ajuda, só nos faz sofrer  
Nem resgata nossa identidade.”  
Identidade- Jorge Aragão

Início este trabalho trazendo o samba Identidade, de Jorge Aragão, do qual gosto muito por me fazer refletir sobre os desafios que o povo negro ainda enfrenta no Brasil, seja pela dificuldade em ter uma renda digna para seu sustento, para ter acesso a uma boa moradia, para concluir os estudos com tranquilidade, ou até mesmo pelos sofrimentos causados pelo racismo e todos os seus desdobramentos. É verdade que caminhamos alguns passos em relação ao acesso aos direitos sociais, como, por exemplo, a universalização da educação básica, que fornece o acesso a todos; entretanto, há ainda muito a se fazer, como o aprimoramento do currículo escolar, buscando uma educação antirracista. Como professora de História, percebo como a minha disciplina é importante nesse sentido e, por isso, dediquei-me a esta pesquisa relacionando sambas-enredo e ensino de História.

A minha história com o samba, especialmente com as escolas de samba, vem desde a infância. Criada em família portelense, minha mãe frequenta a quadra desde antes de eu nascer. Os famosos cds<sup>1</sup> das Escolas de Samba sempre eram comprados, todos os anos, e escutados nas festas de finais de ano da minha casa; nos dias de desfile, até hoje paramos para assistir e cantar as músicas já decoradas. Quando tive idade para acompanhar minha mãe na quadra, passei a ir com ela, e o que era uma paixão alimentada em casa se tornou real. A minha lembrança de escutar a bateria da Portela, a primeira vez, ao vivo, é muito vívida: meu coração disparava, e entendi que ali era o lugar onde eu me conectava à minha ancestralidade. A Portela, para mim, é o meu griô,<sup>2</sup> o meu Baobá<sup>3</sup>, como o enredo de 2022 nos ensina.

Percebi como os sambas-enredo ajudam a entender o Brasil ainda adolescente ao prestar atenção no samba Aquarela do Brasil de 1964, composto por Silas de Oliveira,

---

1 Disco compacto para o armazenamento e leitura de informação em formato digital.

2 Griots são contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental

3 Baobá é uma árvore nativa do continente africano, símbolo de fertilidade e resistência

da escola de samba Império Serrano. Escola também de Madureira, pela qual tenho muita admiração e respeito; esse samba, para mim, é um dos mais bonitos já compostos na história dos sambas-enredo. Vejam a letra abaixo:

Vejam esta maravilha de cenário  
é um episódio relicário  
que o artista num sonho genial  
escolheu para este carnaval  
e o asfalto como passarela  
será a tela do Brasil em forma de aquarela  
Passeando pelas cercanias do Amazonas  
conheci vastos seringais  
no Pará, a ilha de Marajó  
e a velha cabana do Timbó  
caminhando ainda um pouco mais  
deparei com lindos coqueais  
estava no Ceará, terra de Irapuã  
de Iracema e Tupã  
Fiquei radiante de alegria  
Quando cheguei na Bahia  
Bahia de Castro Alves, do acarajé  
das noites de magia do candomblé  
Depois de atravessar as matas do Ipu  
assisti em Pernambuco  
a festa do trevo e do maracatu  
Brasília tem o seu destaque  
na arte, na beleza e arquitetura  
feitiço de garoa pela serra  
São Paulo engradece a nossa terra  
do Leste, por todo o Centro- Oeste

tudo é belo e tem lindo matiz  
o Rio dos sambas e batucadas dos malandros e mulatas  
de requebros febris  
Brasil, essas novas verdes matas  
cachoeiras e cascatas  
de colorido sutil  
e este lindo céu de anil  
emolduram aquarela o meu Brasil  
Lá rá rá rá (2x)

Outro momento emblemático na minha vida relacionada ao samba aconteceu na minha formatura em História (Bacharelado/ Licenciatura), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando foi tocado, para a entrada dos formandos, o samba “É Hoje”, da União da Ilha, de 1982, composto por Didi e Mestrinho. Foi muito emocionante entrar na minha formatura e ver a minha família feliz, sentindo-se abraçada com a escolha da música. Esse samba reflete a minha personalidade de alegria, do gosto por comemorações e festas. Eis a letra do samba abaixo:

A minha alegria atravessou o mar  
E ancorou na passarela  
Fez um desembarque fascinante  
No maior show da Terra  
Será, que eu serei o dono dessa festa?  
Um rei, no meio de uma gente tão modesta  
Eu vim descendo a serra  
Cheio de euforia para desfilar  
O mundo inteiro espera  
Hoje é dia do riso chorar  
Levei o meu samba pra mãe de santo rezar  
Contra o mau-olhado, carrego o meu patuá  
Acredito ser o mais valente  
Nesta luta do rochedo com o mar

E com o mar

É hoje o dia da alegria

E a tristeza nem pode pensar em chegar

Diga, espelho meu,

Se há na avenida alguém mais feliz que eu (2x)

Ao fazer amizades com pessoas que gostam de samba, conheci as quadras de outras escolas, como o Salgueiro, São Clemente, Mangueira. De fato, é no samba que me sinto em casa, gosto dos diversos tipos de eventos: ensaios na quadra, feijoadas, finais da escolha do samba do ano, ensaios de rua, ensaios técnicos na Sapucaí, os desfiles na Sapucaí.

Sou nascida e criada em Madureira, lugar conhecido internacionalmente como a terra do samba. Entendo-me como uma mulher negra (parda), pois sou filha de uma mulher branca com um homem preto e, dessa forma, sinto a necessidade de a minha cultura ser enunciada não somente no carnaval.

Como professora, ministro aulas de História na prefeitura de Duque de Caxias desde 2016, no bairro Parque Felicidade, perto da comunidade Vila Operária, composta por crianças e adolescentes, em sua maioria, negros. Inserida nesta realidade, percebo a importância de um ensino de História que corresponda às demandas identitárias desse grupo, e não um ensino baseado no eurocentrismo.

A realidade do município de Duque de Caxias<sup>4</sup> que relato acima é uma marca histórica, pois a população da cidade, desde os anos 1950 e 1960, é constituída por maioria negra (pretos e pardos) (Souza, 2003). Nesse período, a condição dessa parcela da população passava por grandes dificuldades econômicas e sociais, o que não é muito diferente do contexto atual, porém os negros letrados da cidade lutavam contra as condições precárias fortalecendo o movimento negro da região, como, por exemplo, fundando um núcleo da União Brasileira dos Homens de Cor, em 1949, com vários departamentos, como o feminino e o cultural de assistência; na sede, havia ainda biblioteca, assistência médica, dentária e jurídica (Souza, 2003); a União lá organizava almoços, festejos, comemorações do dia da família negra, ou seja, promovia atividades culturais que dessem visibilidade ao artista negro. Desde então, os movimentos sociais

---

4 Duque de Caxias foi um militar brasileiro que dá o nome ao município. Mesmo a cidade tendo habitantes de maioria negra e migrantes nordestino recebeu nome em homenagem a este personagem que debelou revoltas populares durante o Império.

criaram no município, tanto aqueles que lutavam por integração social do negro, quanto aqueles que ousaram denunciar os fundamentos da desigualdade.

A relação de Duque de Caxias com o samba começou a partir de 1940 e, até a década de 1970, a cidade possuía várias escolas de samba, como a União do Centenário, a Caprichosos do Centenário, a União da Vila São Luís e a Cartolinhas de Caxias (Ferreira, 2011). Essas escolas disputavam nos concursos de Carnaval no Rio de Janeiro, desfilando na Praça XI, Avenida Presidente Vargas e Avenida Rio Branco.

A partir da década de 1970, com o objetivo de formar uma só escola que representasse a cidade, essas escolas se fundiram e formaram a Escola de Samba Grande Rio, com as cores azul e branco, que, por causa das colocações ainda tímidas nos campeonatos, não teve êxito e foi desfeita. Em 1988, no entanto, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Grande Rio foi fundado a partir das fusões das escolas de samba Grande Rio, Acadêmicos de Duque de Caxias e GRBC<sup>5</sup> Lambe Combo.

Percebendo, pois, o quanto o samba, os blocos de carnaval, as escolas de samba criadas e, atualmente, o GRES Grande Rio são importantes instituições culturais para o povo de Duque de Caxias, especialmente para a população negra, é possível vislumbrar a potência de usar os enredos e sambas para as aulas de História dessa população.

### **Delimitação do objeto**

O objeto desta pesquisa são os sambas-enredos das Escolas de Samba do Rio de Janeiro do grupo Especial para o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, partindo do seguinte questionamento: em que medida os sambas-enredo das escolas de samba podem contribuir para ampliar os processos de identificação e subjetivação dos estudantes brasileiros nas aulas de História?

Esta pesquisa está ancorada na lei 10.639/ 2003, que obriga o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e responde a demandas dos movimentos sociais negros no Brasil. O professor Amílcar Pereira, no artigo “Narrativas de (re)existência e educação antirracista” (Pereira, 2021), argumenta que a ideia de democracia nas escolas deve ter como premissa a participação e a representação de todas as pessoas que compõem o universo escolar, entendendo que é preciso combater o eurocentrismo e como ele alimenta o racismo vigente no nosso país, impossibilitando que as histórias

---

5 Grêmio recreativo bloco de carnaval

dos povos negros e originários sejam apresentadas de uma forma que não os apresente em condição de inferioridade.

A importância desta lei é fomentar e valorizar o histórico de realizações, identidade e cultura do povo negro, fundamentais para o reconhecimento de sua importância e para a diversidade na qual a sociedade brasileira está inserida. A lei surge no contexto de luta por políticas afirmativas a partir dos anos 1990. Essas políticas podem ser encaradas como formas de reparação de toda exclusão social que o povo negro sofreu durante séculos de escravidão e depois no período republicano.

Sendo assim, os objetivos deste trabalho são: contribuir para um ensino de História antirracista por meio dos enredos e sambas-enredo nas aulas de História, fomentar processos de identificação e subjetivação por meio dos enredos e dos sambas-enredo de escola de samba, demonstrar como os sambas-enredo podem ser instrumentos potentes para o ensino da história afro-brasileira.

A educação sempre foi vista, pelos movimentos negros, como o lugar principal para a melhoria das condições de vida e existência das pessoas não brancas. Essa luta ocorria através das primeiras associações no período pós abolição, e depois a partir das formações das entidades culturais no Rio de Janeiro, já no século XX. A escolarização do povo negro nesses anos era marcada pela exclusão e abandono (Pereira, 2021).

Nesse sentido, precisamos compreender como acesso à educação foi objeto de disputa pelo movimento negro. Hoje esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir dos anos 1990 a luta não era mais por acesso e permanência na escola, mas por políticas de permanência, uma delas por meio do currículo para adequar os conteúdos às necessidades étnicas dos estudantes.

A história do Brasil é marcada pela utilização do trabalho escravo e, até hoje, o país colhe as consequências, pois o racismo estrutura as desigualdades. Sílvia de Almeida considera a perspectiva do racismo estrutural percebendo que o racismo perpassa a vida cultural e política (Almeida, 2019). Nesse aspecto, o racismo constitui um imaginário complexo social reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Portanto, a escola reforça o racismo estrutural quando apresenta um mundo em que negros e negras não têm contribuições para a história, ciência e literatura. Entretanto, nossa história também é marcada pela resistência e luta contra as opressões. Dessa forma, os militantes do movimento negro e a sociedade, de um modo geral, compreenderam que é preciso que, no currículo escolar,



haja conteúdo do povo negro e que só assim é possível a formação de uma sociedade inclusiva e democrática.

Considerando o histórico de lutas de movimentos sociais ligados a causas associadas ao povo negro no Brasil, apostamos no samba e em seus enredos como instrumentos potentes para um ensino de História antirracista e, conseqüentemente, de uma educação antirracista. O samba, estilo musical que nasceu nas comunidades periféricas e é conhecido por este nome desde o século XIX, foi concebido, primeiramente, como dança popular e, durante as primeiras décadas do século XX, foi marginalizado. O historiador Luís Antônio Simas, em seu livro “Samba de enredo: história e samba”, explica a origem desse estilo; a expressão samba é, provavelmente, derivada de di-semba, (Mussa; Simas, 2010) umbigada- elemento coreográfico oriundo do samba rural. O samba que conhecemos oriundo da cidade é descendente direto deste estilo de samba, nascendo nos terreiros das comunidades negras e nas ruas.

Até o século XIX, era comum a utilização do nome samba para designar todas as danças populares de batuque africano. Posteriormente, a denominação passou a definir um ritmo de compasso binário originário dos batuques do Congo e Angola e à sua dança correspondente. O desenvolvimento do samba está profundamente ligado às migrações dos escravizados do Recôncavo Baiano para o Vale do Paraíba Fluminense, nos meados do século XIX, por causa do crescimento das fazendas de café no Rio de Janeiro e do declínio do cultivo da cana-de-açúcar no Nordeste (Moura, 1995).

Os negros recém-chegados que viviam nas zonas central e portuária na capital criaram as condições que levaram ao estabelecimento da comunidade baiana<sup>6</sup> do Rio de Janeiro na região que é chamada, até hoje, de Pequena África, uma localidade que abrange da Pedra do Sal- no Morro da Conceição- até a Cidade Nova.

---

6 Comunidade baiana: grupos que saíram da Bahia e se instalaram na Zona Central do Rio de Janeiro

Figura 1- Mapa da Pequena África no Rio de Janeiro



Fonte: Jornal O Globo, 2019

Esse ambiente, local de múltiplas referências culturais, moldou o samba rural e deu origem a outros estilos de samba. A década de 1920 foi marcada por conflitos que envolveram as comunidades negras urbanas e o poder republicano. Os negros buscavam aceitação e inserção social e o Estado tinha como objetivo controlar as manifestações culturais populares. Desse jogo de interesses, apareceram as primeiras escolas de samba.

As escolas de samba são uma espécie de sociedade musical e recreativa; participam dos desfiles de carnaval cantando e dançando uma modalidade de samba chamada samba-enredo apoiadas por cenografia, e se formam aglutinando diversas tradições culturais: os carnavais dos ranchos, dos blocos, cordões e os sons das macumbas, batuques e sambas cariocas (Mussa; Simas, 2010).

Entre as décadas de 1920 e 1930 temos a fundação de cinco agremiações que se nomeavam como escolas de samba: Estação Primeira de Mangueira, Oswaldo Cruz (Portela), Vizinha Faladeira e os grupos da comunidade do Estácio. Durante um bom tempo, não havia uma obrigatoriedade de o samba ter uma temática específica, o que chamamos de enredo. Na verdade, os primeiros desfiles duravam horas e as escolas cantavam mais de um samba. E assim surgiu uma nova modalidade de samba, que são

os sambas-enredo, que consiste na união entre letra e melodia criadas a partir do resumo do tema escolhido como enredo da escola de samba. (Mussa; Simas, 2010)

Com o passar do tempo, as escolas passaram a adotar uma temática (enredo) e compor os sambas de acordo com ela. No início, as escolas desfilavam com temas livres, falavam da natureza, da realidade do sambista, mas, após o golpe de 1930, liderado por Getúlio Vargas, passaram a adotar temáticas nacionais, beirando ao ufanismo, enaltecendo os grandes personagens históricos da historiografia brasileira dominante no período. Há um certo consenso que se atribuía essa temática ao governo Vargas, sobretudo durante a ditadura do Estado Novo, através da atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão responsável pela propaganda e censura no regime.

Porém, apesar de o governo Vargas ter utilizado as escolas de samba como instrumentos para a formação da identidade nacional combatendo o federalismo, a iniciativa de temas nacionais não partiu do governo, mas sim dos próprios sambistas. Os sambistas que ainda lutavam por aceitação oficial e legitimação social embarcaram no ufanismo patriótico. (Mussa; Simas, 2010)

A partir da década de 1950, houve uma mudança importante, as escolas passaram a escrever e a compor sambas com temáticas afro-brasileiras. O Salgueiro foi a primeira escola a adotar essa temática, no desfile de 1954, com o enredo: Romaria à Bahia, muito importante porque foram usadas palavras de origem africana, como: cateretê, acarajé e candomblé. Essa busca por raízes africanas contagiou várias escolas de samba, e muitas fazem desfiles com esses enredos até hoje, o que mostra o resgate da história dessas comunidades, do povo negro, dos povos africanos e o quanto o samba pode ser um instrumento pedagógico importante para o ensino de História.

Nos enredos das escolas de samba, as temáticas sobre o povo africano estavam relacionadas a episódios de dor e sofrimento, como a escravidão. Atualmente, muitos enredos retratam a resistência, a superação e as contribuições positivas que os africanos trouxeram para o Brasil. Essa mudança de perspectiva me motivou a investir nos sambas para o ensino de História.

## **Levantamento Bibliográfico**

O programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) já registrou várias dissertações sobre a relação do Ensino de História e Escolas de Samba, que podem ser facilmente encontradas no site do programa. Destaco, nesse projeto, três dissertações que considero pertinentes e que estão me auxiliando na pesquisa.

A primeira é a dissertação do Prof<sup>o</sup> Ms Cláudio Manoel Carneiro de Souza “O samba na escola: narrativas de rupturas e permanências nos sambas-enredo no centenário da abolição”, dividida em quatro capítulos e defendida no ano de 2022 pela UERJ (Souza, 2022). O autor analisou 20 sambas-enredo e as sinopses dos enredos entre os anos 1968-1978 dos grupos 1 e 2.

O 1º capítulo fala sobre o desenvolvimento das escolas de samba, pois não há como pensar em samba-enredo sem compreender o desenvolvimento dessas instituições. O 2º capítulo fala sobre as narrativas afro-brasileiras nos sambas-enredo entre os oitenta e noventa anos da abolição. O 3º capítulo fala sobre as narrativas de rupturas e permanências nos sambas-enredo no centenário da Abolição. O 4º capítulo se intitula “O samba na escola que não é de samba”, que é a proposta de trabalho com o título “A história do negro pós abolição” para estudantes do 9º ano da rede municipal de Belford Roxo. Este trabalho foi dividido em três partes: escuta dos sambas-enredo, aula expositiva sobre a situação dos negros no Brasil e pesquisa dos alunos sobre os assuntos abordados nos sambas.

A segunda dissertação é do Prof<sup>o</sup> Ms Rafael Pereira Guedes, defendida no ano de 2019, pelo programa ProfHistória com o seguinte título: “Negritude e sambas-enredo no carnaval de 1988: a caixa do samba e os GRES: Beija Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel com interface com o Ensino de História (Guedes, 2019). O trabalho trata da negritude e suas diferentes abordagens, destacando as identidades étnico-raciais e as interações culturais e discutindo também sobre racismo, desigualdades sociais e preconceito, ressaltando o período de escravidão no Brasil, que atingiu a população africana e negra. Para isso, utiliza, como ferramenta para essas discussões, o gênero musical samba-enredo, que se consolidou, desde o início, como um veículo de manifestação cultural e transmissão de tradições e valores da negritude.

A dissertação está dividida em três capítulos: o primeiro busca analisar como as questões da negritude e suas variáveis, como a escravidão, a luta por emancipação e a inserção do negro na sociedade em diferentes temporalidades, é percebida, construída e difundida pela cultura popular através dos sambas-enredo de 1988; o segundo estuda

como os sambas-enredo de 1988 do grupo especial do Rio de Janeiro construíram uma leitura sobre o centenário da abolição da escravidão e sobre a inserção do negro na sociedade; já o terceiro refere-se à elaboração do produto didático a partir dos sambas-enredo que abordaram assuntos da negritude com destaque para noções e conceitos como racismo, identidades étnico-raciais, cultura popular e memória. O produto é um material didático chamado de caixa do samba, composto por uma variedade de atividades pedagógicas empregadas no ensino básico.

A terceira dissertação é da Prof<sup>a</sup> Ms<sup>a</sup> Renata Bulcão Fassance Campos com o título “O tambor como texto: propostas decoloniais para a utilização de desfiles da escola de samba no Rio de Janeiro”, defendida em 2022 pela UFF (Campos, 2022). A autora defende a ideia de que as escolas de samba atuam até hoje na formação identitária e educacional pública de uma parte significativa da população.

A dissertação é dividida em três capítulos: no 1º, a professora traça um breve histórico sobre o samba e as escolas de samba, enfatizando o protagonismo dos sujeitos negros na construção dessas instituições; no segundo, descreve-se a montagem de um desfile de Escola de Samba acompanhando os sujeitos envolvidos e o cronograma estabelecido ao longo do ano; já no terceiro, aborda-se a proposta de trabalho, que é uma sequência didática sobre os sambas escolhidos, para estudantes do 8º ano. Através deste, a professora buscou contribuir para práticas de educação antirracista e para a superação da perspectiva eurocêntrica da História.

Além dessas três dissertações, trouxe livros importantes para esta pesquisa: o “Samba na escola: apoteose de uma educação antirracista”, do Prof<sup>o</sup> Ms Fabrício Castilho, mestre em Ensino de História pela UFRRJ, em 2019 (Castilho, 2019), tem como objetivo ajudar os professores a vencer os desafios enfrentados acerca da abordagem das questões relativas às identidades étnico-raciais da população brasileira para corresponder às demandas da lei 10639/2003, que busca introduzir uma educação menos eurocêntrica, valorizando a história, a cultura, as memórias e as identidades de povos não-brancos; o professor defende que as escolas de samba e seus enredos são ferramentas potentes para isso.

O livro está dividido em 4 capítulos: o 1º aborda a história da luta dos negros pelo direito a educação; o 2º fala sobre a relação entre música, ensino de História e currículo escolar a partir de uma perspectiva decolonial; o 3º discute a relação entre memória, identidade, História e música e as contribuições destas áreas para uma educação racialmente democrática; o 4º capítulo propõe o uso dos sambas-enredo como

ferramenta para o estudo das relações étnico raciais, utilizando alguns sambas como exemplos para realização de atividades para os alunos.

O livro “Ensino de História e cultura afro-brasileira: estudos culturais e samba-enredo”, da Prof<sup>a</sup> Ms<sup>a</sup> Ana Lúcia da Silva, apresenta os caminhos percorridos da pesquisa de doutorado da autora “Pedagogias culturais nos sambas enredo do carnaval carioca (2000-2013): a História da África e cultura afro-brasileira”, defendida em 2018 pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa: “Ensino, aprendizagem e formação de professores” (Silva, 2018). A primeira parte do livro é uma exposição de como as relações étnico-raciais e a diversidade étnica e cultural do nosso povo foram concebidas; no segundo momento, a autora apresenta a justificativa da pesquisa, o que a moveu a investigar as pedagogias culturais difundidas na mídia durante a festa do carnaval carioca; na terceira parte, coloca-se a problemática da pesquisa, os objetivos e a hipótese que nortearam o estudo; na quarta parte, estão descritos a revisão de literatura, o referencial teórico e a metodologia; fechando a obra, estão as análises de como os sambas-enredo mostram as relações étnico-raciais no Brasil, a História da África, História e Cultura afro-brasileira.

Esses trabalhos contribuem para o estudo da relação entre ensino de História e relações étnico-raciais criticando o eurocentrismo, valorizando a influência positiva que os povos africanos trouxeram para o Brasil e enaltecendo os sujeitos negros na História brasileira. Essas pesquisas me auxiliaram a escolher como pressuposto teórico a decolonialidade e a discutir identidade, memória e enredo para que meu trabalho contribua para o ensino de História antirracista através dos sambas-enredos das escolas de Samba.

### **Metodologia e capítulos**

Esta dissertação está dividida em três capítulos: o primeiro chama-se *A busca por um ensino de História antirracista*, em que será abordada a construção do currículo de História, a luta do movimento negro pelo acesso à educação e por outros direitos sociais, e a importância da lei 10639/2003; o segundo capítulo chama-se *O samba enredo para o ensino de História antirracista*, em que abordo a contribuição das comunidades negras na formação do samba, o surgimento da escola de samba e a importância de trabalhar sambas-enredo nas aulas de História e os trabalhos sobre essa temática que me influenciaram; no terceiro capítulo, *Pelo ensino das africanidades por meio dos sambas-enredo*, relato a proposta pedagógica que realizei com os meus alunos

relacionando à perspectiva teórica adotada, através dos sambas-enredo da Portela do ano de 2022, Beija-flor do ano de 2022 e Salgueiro do ano de 2022.

As atividades pedagógicas com os estudantes consistem em escuta e leitura dos sambas em conjunto, produção de atividades escritas para a melhor compreensão das músicas contextualizadas aos conteúdos de História do sexto e sétimo e, por fim, confecção de maquetes, cartazes sobre os assuntos presentes nos sambas.

## **CAPÍTULO I- A BUSCA POR UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

Tendo em vista o objetivo de propor o uso do samba-enredo no ensino de História, em função da potência dessa forma artística, espero contribuir para o conhecimento da História da África e da História do Brasil. Este capítulo tem o objetivo de mostrar como se constituiu o ensino de História no nosso país, de acordo com os interesses políticos e econômicos que impactaram gerações de estudantes e, conseqüentemente, ajudaram a formar um imaginário social sobre os sentidos de ser brasileiro, branco, negro, cidadão.

Neste capítulo, também será explorada a origem dos movimentos negros e de sua luta por inserção através da Educação e do trabalho, mostrando toda a dificuldade que o povo negro atravessou para ter os direitos sociais assegurados. Também será abordada a luta por inserir conteúdos sobre História da África e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, um caminho longo, que desencadeou na lei 10.639/2003, que interpelou fortemente o ensino de História no país.

### **1.1 O ensino de História no Brasil e seus desafios**

O ensino de História do Brasil começou a partir da fundação do Império do Brasil e da formação do Estado Nacional Brasileiro. Era preciso pensar num projeto educacional que respondesse às novas demandas do país, como a formação de cidadãos brasileiros; sendo assim, era muito importante pensar como a disciplina História seria tratada. (Fonseca, 2011)

Durante as décadas de 1820 e 1830, o currículo de História contemplava a História Sagrada, a História Universal e a História da Pátria (Fonseca, 2011), expressando uma clara disputa política que envolvia os liberais, os conservadores, o Estado e a Igreja.

O pensamento liberal do século XIX argumentava que o papel do Estado era formar um cidadão produtivo e obediente às leis. Portanto, a estrutura educacional deveria ser controlada pelo Estado e unificada em seus pressupostos pedagógicos, com o objetivo de se conformar à estrutura social vigente. Dessa forma, o objetivo da educação no Brasil era a formação da elite, dentro de uma sociedade complexa, escravista e conservadora que queria adotar o liberalismo como pensamento político.

Desde essa época, a proposta da educação e do ensino de História estava relacionada à construção da nação relacionada à pátria, integradas como eixos



indissociáveis. A História Sagrada, baseada nas histórias bíblicas do Antigo Testamento, bem como sobre os primeiros tempos do Cristianismo, também era muito difundida e fazia parte do currículo, mesmo após a Proclamação da República e a separação entre Estado e Igreja. (Bittencourt, 2018).

O ensino sobre História da Pátria era pautado em narrativas sobre a vida dos grandes feitos de homens selecionados para servirem de exemplo de moral e virtudes para as futuras gerações, da mesma forma que, no ensino de História Sagrada, utilizavam a vida dos santos católicos como exemplos.

Portanto, era preciso construir uma historiografia que respondesse às demandas das elites políticas, a partir do fortalecimento do espírito nacionalista e da invenção das tradições nacionais que deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros. Para essa missão, foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, tendo como meta a elaboração de uma história nacional e sua difusão por meio do ensino de História. Foram criados também o Colégio Pedro II e o Arquivo Nacional no mesmo ano. Essas inaugurações não demonstram somente uma coincidência de datas, mas uma preocupação com a produção do conhecimento histórico e sua circulação através da educação

A criação do IHGB foi importante para a elaboração de uma narrativa sobre a história do Brasil, que se baseava na homogeneização da nação brasileira de acordo com a visão das elites. Interessante perceber que a ideia de nação brasileira não foi construída a partir da oposição em relação à metrópole portuguesa, mas sim o Brasil a partir de uma lógica de continuidade em relação aos ideais civilizatórios portugueses. Partindo desses princípios, a historiografia produzida pelo IHGB excluiu as contribuições de negros e indígenas para o Brasil. (Guimarães, 1988). Do IHGB, essa narrativa passou diretamente às salas de aula através dos programas curriculares e materiais didáticos, que foram produzidos pelos sócios do instituto. Era uma História predominantemente política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e a monarquia. O instituto tinha influência do pensamento liberal, que já influenciava desde o século XVIII a educação brasileira, como já foi dito no início do capítulo. Logo, o objetivo era utilizar os valores da soberania nacional para formar a identidade social do povo; utilizando os conceitos iluministas de civilização e progresso, o IHGB produziu textos sobre as origens do Brasil. (Guimarães, 1988)

Historiadores do IHGB haviam fornecido, durante o século XIX, as bases de uma história nacional dividida pela ação política: a “descoberta”<sup>7</sup> do Brasil pelos portugueses, o nascimento de uma nação branca e cristã na América, a independência e o estado monárquico, glorificado como sistema integrador do território brasileiro. Nos programas curriculares educacionais, a História estava sob essa mesma perspectiva.

O Colégio Pedro II foi fundado com o objetivo de ser modelo para instituições secundárias brasileiras. Apesar de o império ter dado autonomia às províncias para a criação de instituições de ensino, ainda assim criou o Colégio para ser referência curricular e administrativa dos estabelecimentos do país. Os primeiros professores do Colégio eram donos de intensa produção intelectual, pois fundaram e escreveram para jornais e periódicos (Mendonça; Lopes; Soares; Patrocolo, 2013).

Por meio da permissão da criação de escolas públicas e particulares, o Estado tinha o objetivo de: disseminar a instrução, fiscalizar as escolas, escolher um método de ensino e encontrar professores qualificados. Essas funções do governo em relação à educação estavam baseadas numa legislação que era complementada por movimentos relacionados à esfera cultural. Por conseguinte, a criação dessas instituições possibilitou a circulação de novas ideias e valores, das obras literárias e artísticas que ajudaram na formação moral, intelectual e moral do povo e na constituição da classe senhorial (Mattos, 2003).

Contudo, o Brasil precisava lidar com o fato de que sua população não era homogênea. No país existiam pessoas de ascendência indígena, europeia e africana, escravizadas e livres; além de portugueses, havia europeus de diversas nacionalidades, africanos e indígenas de diversas origens que disputavam entre si o significado de ser brasileiro. Essa disputa transformou-se rapidamente num processo hierarquizado de racialização, no qual ser negro ou pardo consistia em estar próximo à condição de escravo (Mattos, 2003).

No período imperial, para as classes baixas economicamente, foi oferecido um modelo de educação baseado no autoritarismo, caracterizado pela diminuição do tempo de educação para as crianças, redução das despesas da escola e generalização da instrução necessária às classes inferiores. (Faria Filho, 2003)

---

<sup>7</sup>Atualmente não usamos o termo “descoberta”. Alguns professores usam o termo “chegada dos portugueses” ou “invasão pelos portugueses.” pois o termo “descoberta” remete ao pensamento eurocêntrico, em que os portugueses desbravadores trouxeram a civilização para a América Portuguesa.

A escolarização dos pobres era considerada positiva desde que não colocasse em risco a estrutura social do Império brasileiro, evidenciando os limites da inclusão educacional. Por essa razão, era defendido que a escola não atrapalhasse o tempo que deveria ser dedicado ao trabalho, que o ensino deveria estar atrelado ao ofício braçal, formando operários para o novo modelo econômico industrial que estava crescendo. Era descartada para essa população a educação iluminista (Faria Filho, 2003)

O povo pobre estava excluído da possibilidade de ter terras, não tinha direito ao saber científico e, assim, não tinha como almejar ter poder político, na forma de participação de debates públicos, de ocupação de cargos públicos e de direito ao voto. A maior parte da população estava impossibilitada de participar na sociedade de forma plena (Faria Filho, 2003).

No início do período republicano havia debates em relação à incorporação nas escolas dos grupos sociais marginalizados, como negros e mestiços, pois o voto estava restrito aos alfabetizados. Conseqüentemente, exercer a cidadania através do voto significava estar alfabetizado. Durante o período republicano, o interesse era proporcionar o acesso aos direitos civis e sociais a um número cada vez maior de pessoas. Entretanto, o sistema educacional continuou adotando o currículo que satisfazia os interesses das elites (Faria Filho, 2003).

Mesmo integrando setores que, anteriormente, foram marginalizados no sistema educacional, a maioria dos educadores acreditava que a História a ser ensinada deveria enfatizar os valores ocidentais, como a preservação da ordem e da obediência à hierarquia, para que a pátria caminhasse rumo ao progresso, ideia muito presente nos círculos de debate ligados ao pensamento europeu, em uma perspectiva evolucionista.

Conseqüentemente, o indivíduo educado deveria se conformar com o seu lugar na sociedade. Cabia ao político cuidar da política, e ao cidadão comum, trabalhar e votar numa elite que se considerava predestinada a decidir os rumos da nação, tendo o poder de comandar o país sem serem questionados. O objetivo da educação, nesse período, não era formar o cidadão crítico, mas sim um trabalhador subserviente à estrutura social. (Faria Filho, 2003)

Durante o governo Vargas (1930/1945), ocorreu o processo de centralização das políticas educacionais, inserida no contexto de formação de políticas sociais. A partir de 1937, com a consolidação do Estado Novo, os direitos políticos foram suprimidos, investiu-se fortemente em um discurso de promoção da justiça social, que deveria concretizar-se através de uma legislação que assegurasse direitos sociais (Gomes, 2003).

Essa justiça social se expressava através da ideia de ascensão social pelo trabalho a partir da intervenção do Estado.

Assim sendo, acreditava-se que somente pela educação poderia construir-se um povo adequado à realidade social, que estivesse preparado para servir ao país. Logo, o Estado Novo fixou postulados pedagógicos que continham os seguintes valores: culto à nacionalidade, à disciplina, à moral, à família e o cultivo da dedicação ao trabalho

A partir dos anos 30 do século XX, cresce o pensamento de que a escola é a instituição primordial de socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas, e a quaisquer outras entidades e comunidades (Gomes, 2003). Assim, a escola se beneficiava do apoio do Estado, que não mais permitia intervenções que prejudicassem a formação de uma consciência política e o fortalecimento de uma cultura brasileira comum.

A reforma de Francisco Campos (1931)<sup>8</sup> instituiu um sistema educacional a nível nacional que estruturou o ensino primário, secundário e superior. Era preciso que a sociedade brasileira se convencesse da importância do ensino secundário<sup>9</sup>. Entretanto, o acesso a essa etapa educacional era custoso e difícil, e muitas pessoas abandonavam, o que acabava agravando a desigualdade social e educacional no país.

Essa reforma colocou o estudo da História como centro da educação pública. Dessa maneira, o foco era a compreensão da ordem pública, o conhecimento das origens, o funcionamento da estrutura administrativa do país e também a ideia de cultuar os heróis da pátria, a partir da consolidação de Tiradentes como herói nacional e a obrigatoriedade dos festejos do dia 7 de setembro (Gomes,2003).

Em 1942, tivemos a reforma de Gustavo Capanema<sup>10</sup>; o ensino de História do Brasil serviu aos interesses do governo formando pessoas segundo os valores morais e patrióticos. Portanto, a partir das noções de pátria, família e nação, formaria-se, na população, o espírito de patriotismo e da participação consciente na sociedade.

No final da década de 1940 até os primeiros anos da década de 1960, o Brasil passou pelo crescimento industrial e pelo ingresso de grandes quantidades de alunos nas escolas. As transformações econômicas do país demandavam que os operários fossem

---

8 Francisco Campos foi advogado, jurista e político. Durante início do primeiro governo de Vargas iniciado em 1930, assumiu a direção do Ministério da Educação e da Saúde.

9 O ensino secundário estava dividido em dois ciclos: o curso ginásial, com duração de quatro anos, e o curso clássico ou científico com duração de três anos.

10 Gustavo Capanema foi advogado e professor. Foi Ministro da Educação e da Saúde entre os anos 1934-1945

alfabetizados e que tivessem habilidades técnicas. Dentro desse contexto, os conteúdos relacionados ao ensino de História deveriam aliar conhecimentos políticos à história econômica, para assim perceber o grau de desenvolvimento do país. (Pontes; Nicoli, 2019)

Durante do regime militar, os setores sociais coniventes com o regime cultivavam receio de movimentos populares e sindicais, que eram considerados subversivos. Consequentemente, era necessário construir uma mentalidade capaz de combater ideias oriundas destes grupos. Por esse motivo, o governo articulava a proposta pedagógica a partir de duas bases: a teoria do capital humano e a preservação da unidade nacional (Lobo Neto, 2003). Acreditava-se que era importante investir em instrução, treinamento, para que a pessoa, adquirindo conhecimentos e habilidades, pudesse aumentar sua capacidade para o trabalho. Durante esse período também se valorizava a unidade nacional que estava relacionada ao entendimento que as diversidades regionais são reconhecidas, porém subordinadas ao governo centralizado.

O modelo educacional adotado no período é chamado, atualmente, de tecnicista, pois apostava na capacitação profissional para que o indivíduo fosse mais eficiente, atendendo à mundialização do mercado capitalista, sendo subordinado tanto social quanto culturalmente à estrutura ditada pelo mercado.

Durante o regime militar, o ensino de História sofreu com as restrições à atuação dos professores e com a redefinição dos objetivos da educação para atender às demandas da Doutrina de Segurança Nacional, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar a resistência ao governo autoritário. Havia, então, dificuldade para interpretação e análise crítica; o indivíduo não era formado para questionar a ordem.

Durante os anos 1970, surgiu a disciplina Estudos Sociais, juntando as disciplinas de História e Geografia, com o intuito de simplificar os conteúdos das duas disciplinas. Foram criadas também as disciplinas Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), com o desejo de formar estudantes subservientes ao sistema ditatorial. (Lobo Neto, 2003)

No final dos anos 1970, durante o processo lento de redemocratização, mobilizaram-se reflexões sobre mudanças no ensino de História. Um novo programa foi apresentado a partir das discussões que desejavam resgatar a História como ciência, possuindo um objeto e método próprio de estudo. Apostava-se que o ensino dessa ciência também requereria um novo método e uma nova visão dos conteúdos. Ao longo

dos anos 1980, a preocupação era reformular o currículo para atender às camadas populares, tendo, como meta, propor formação política para que todos os setores da sociedade participassem da democracia.

Nos anos 1990, os materiais didáticos incorporaram as tendências historiográficas do período, como a história das mentalidades, história do cotidiano e a história social. O Ensino de História estava superando a perspectiva em ter somente conteúdos que privilegiavam o Estado e a ação dos grandes homens construtores da identidade nacional. A disciplina lutava para se conectar ao universo cultural do período e no ambiente no qual os estudantes estão inseridos.

Foi nesse período que o ensino de História começou a valorizar atividades escolares como pesquisas sobre a comunidade local e sobre a sociedade. Foram incluídos certos temas com o propósito de melhor conhecer a estrutura e o funcionamento da sociedade, de resgatar as ações das pessoas como sujeitos históricos e a valorização de diversas culturas e tradições. (Pontes; Nicoli, 2019). Consequentemente abriram-se caminhos para estudos no seio da academia sobre identidade e diferença, abarcando, principalmente, os movimentos negros e indígenas. (Gabriel, 2019).

Essas transformações em relação ao Ensino de História não ocorreram somente através das pressões dos governos e também dos movimentos sociais, mas também pela força de instituições internacionais como a UNESCO, através de acordos, de conferências e posicionamentos diplomáticos, que lutaram e pressionaram os países para inserir, na Educação, temas relacionados à intolerância e ao racismo, bem como o reconhecimento dos povos que precisam ter resguardadas suas memórias e histórias, através de construção de monumentos e de publicações. (Pereira; Meinerz; Pacievitch, 2015)

Sendo assim, entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, muitas transformações ocorreram no ensino de História, como o reconhecimento de que conhecimento histórico não é produzido apenas pela academia, que a História acontece no partido, na Igreja, na comunidade, nas escolas de samba, que constroem sambas enredos a partir da vivência das suas comunidades, sendo este último o objeto desta pesquisa; a percepção de que não é possível ensinar uma História universal, o reconhecimento de que vale a pena trabalhar com temas que provoquem reflexões nos estudantes. (Pontes; Nicoli, 2019).

A partir desse resgate histórico, é interessante perceber que o ensino de História passa por fortes debates e sofre interferências de grupos sociais dominantes, pois a preocupação destes é que, através dessa disciplina, pode-se questionar e transformar as estruturas de poder. Entretanto, essas interferências acabam moldando o ensino de História para servir aos interesses a fim de afetar os estudantes para serem cidadãos da maneira como o Estado espera. (Laville, 1999)

## **1.2 Movimentos negros e suas lutas por direitos sociais**

Primeiramente, não existe Brasil sem o africano e, principalmente, sem o seu protagonismo de luta antiescravista e antirracista. Os movimentos de luta atravessam a História desde os tradicionais quilombos nos períodos do Brasil Colônia e Império, até a desestruturação da economia escravocrata causada por inúmeros abolicionistas, entre eles Luís Gama<sup>11</sup>. As atividades políticas e culturais desenvolvidas pelos negros estavam associadas, nas primeiras décadas do século XX, às organizações de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas.

Durante o período pós-abolição da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, com os negros recém-libertos, sendo considerados cidadãos perante a lei, esperava-se que eles pudessem vivenciar a cidadania plena; no entanto, entre as principais reivindicações, estava a luta pelo acesso à educação,

Parte da imprensa negra denunciava as condições de vida da população a fim de romper com o imaginário racista do século XIX e início do século XX, pautado no racismo científico, que atribuía ao negro o lugar de inferioridade intelectual. Alguns jornais tiveram um papel muito importante de educar, informar e conscientizar a população negra sobre a luta de integração social na época. O noticiário também mostrava a importância da educação que ocorria no seio familiar, enfatizando a preocupação deste grupo em conquistar espaços numa sociedade rigidamente hierarquizada e preconceituosa. Vários jornais vinculavam a ideia da ascensão do negro por meio da educação (Pereira, 2020).

Entre os anos 1910 e 1930, começou uma articulação entre associações e formações de lideranças negras. Essas associações se preocupavam em promover a vida social negra, através da atribuição e do reconhecimento da honra e do prestígio social

---

<sup>11</sup> Luis Gama foi um advogado, orador abolicionista, que, através do trabalho com o Direito, conseguiu libertar por volta de 500 pessoas.

distribuídos em diversos espaços como os clubes e bailes. Posteriormente, viram que era necessário liderar um processo de reeducação da massa negra através da educação formal, com o propósito de terminar seu processo de aculturação e distanciamento das origens africanas. (Pereira, 2020)

Com o estabelecimento do processo imigratório e a vinda de diversos grupos, como libaneses, italianos e portugueses, os brasileiros se sentiam ameaçados dentro do seu próprio país, forçando o surgimento de organizações que tinham como objetivo debater a situação da comunidade negra no Brasil (Pereira, 2020)

Segundo Joel Rufino dos Santos, o movimento negro, no sentido estrito, teria surgido em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira (1931). É necessário dizer que a FNB nasceu com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, período em que ocorreu o enfraquecimento das oligarquias brasileiras e, apenas a cerca de 40 anos após, a abolição da escravidão.

A FNB era uma organização étnica que buscava cultivar valores comunitários específicos. Só podia fazer parte dessa organização pessoas com a cor da pele negra. Ou seja, o pertencimento não estava relacionado à cultura e às tradições. Segundo a FNB, a questão cultural era responsável pelos estereótipos que pesavam sobre o povo negro, que o impediam de ascender socialmente. O objetivo da organização era denunciar o preconceito de cor que os excluía do mercado de trabalho, ocupado por imigrantes, que tomavam seu lugar. A FNB se transformou em partido até ser extinta pelo Estado Novo. (Gomes, 2017)

A FNB tinha intenção de se tornar um órgão nacional. Ela era composta por vários departamentos com a função de promover a educação e o entretenimento aos membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Além disso, buscava também integrar os negros na vida social, política e cultural. (Gomes, 2017).

A redemocratização de 1945 foi marcada por um forte projeto nacionalista, tanto em termos econômicos, quanto culturais. Optou-se pela construção de um capitalismo regulado pelo Estado e a propagação de uma cultura nacional e popular. O projeto de nação pensado pelo Estado Novo ofereceu aos negros uma melhor inserção social; a mão de obra negra foi absorvida pelo mercado de trabalho, e as manifestações culturais afro-brasileiras, consideradas regionais, passaram a ser reconhecidas como nacionais pelo Estado brasileiro (Gomes, 2017).



Mas, apesar dessas mudanças, o protesto do povo negro não foi arrefecido, pelo contrário, ele se fortaleceu intelectualmente nesse período. Primeiro porque, à medida que o capitalismo avançava, também aumentavam os mercados e a competição, e os negros acabavam sofrendo discriminação em relação aos brancos para a entrada no mercado de trabalho industrial. Ademais, a maioria da população negra estava marginalizada nas favelas, alagados e na agricultura de subsistência. Portanto, foram os negros que tiveram acesso à instrução e ao trabalho que, incorporados à sociedade de classes, reivindicaram o fim da discriminação racial, do preconceito e das desigualdades sociais (Guimarães, 2012).

Na década de 1940, o Teatro Experimental Negro (TEN) (1944-1968) foi criado para formar atores e dramaturgos brasileiros e resgatar a herança africana na cultura brasileira. Além da atuação nas artes, alfabetizava seus primeiros participantes, que eram operários, empregados domésticos, moradores de favela sem profissão definida. Essa organização reivindicava o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão com subvenção em instituições de educação secundária e superior.

Com efeito, o Teatro Experimental Negro foi o grande integrador do negro na sociedade nacional nesse período. Através do teatro e dos concursos de beleza, o TEN não somente denunciava o preconceito e o estigma que os negros sofriam, mas oferecia uma via racional e politicamente construída de inclusão e mobilidade social para pretos. (Pereira, 2020)

Sua orientação política baseava-se na definição de que os pardos também fazem parte da comunidade negra, mostrando que ser negro não significa fazer parte de uma minoria, mas que está incluído no povo brasileiro. Além da comunidade negra, compreendia-se que, ao povo brasileiro, também pertenciam todos aqueles que estavam excluídos do pleno gozo dos direitos civis e sociais, como acesso à educação, à assistência médica e ao emprego. Por consequência, estava sendo construída uma nova mentalidade acerca da identidade nacional, que, ao invés de olhar o negro como uma minoria estrangeira, passava a olhar como povo de fato. Entretanto, precisava-se elevar o negro como categoria no plano político.

Durante a década de 1970, o objetivo do Movimento Negro era o combate à discriminação racial por meio da denúncia da democracia racial, como também, a luta de uma afirmação de uma identidade negra positivada. Nesse mesmo período, o pensamento que circulava era a ideia de formar uma consciência da negritude, em oposição à ideia de branqueamento (Pereira, 2020).

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado 1978, tinha um perfil diferente dos seus antecessores. Primeiramente, estava ideologicamente alinhado à esquerda revolucionária, sendo uma de suas principais referências o pensador Florestan Fernandes, que criticava a ordem social escravocrata. Para ele, a burguesia manteve essa estrutura da sociedade intacta para que, depois, o mito da democracia racial vencesse na mente das pessoas. Outras influências que o MNU tinha era o movimento dos negros americanos pelos direitos civis e a luta pela independência da África meridional. O movimento também inseria o movimento das mulheres negras, o novo movimento sindical brasileiro, que estava ligado ao chão da fábrica e não aos partidos, e os novos movimentos sociais urbanos. Este movimento criticou a democracia racial e se preocupou com a construção de identidades político-culturais negras. A denúncia à ideia de democracia racial é encontrada em todos os documentos do MNU. (Pereira, 2020)

Durante os anos 1980, o MNU era um movimento plural. Havia lideranças de esquerda, geralmente jovens universitários, sendo alguns abrigados pelo MDB<sup>12</sup>. Havia também lideranças sintonizadas com a resistência cultural que se alastrava nos meios sociais negros pobres, influenciados pela cultura de massa.

Após esse retrospecto, constatamos que, historicamente, existem duas dimensões do Movimento Negro. A primeira está relacionada ao conjunto de entidades e ações de militantes que estão lutando explicitamente por cerca de 50 anos contra o racismo. A segunda compreende todas as entidades e ações de quaisquer tipos (cultural, científico, esportivo) fundadas e promovidas por negros. (Pereira, 2020)

Em vista disso, atualmente entendemos que o movimento negro é amplo como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer época, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. De acordo com essa perspectiva, fazem parte do movimento: entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (confrarias coloniais), recreativas (clubes dos negros), artísticas (grupos de dança, capoeira, teatro e poesia), culturais (centros de pesquisa) e políticas. Por essa razão, passarei a citar movimentos negros, em vez de trabalhar com o termo no singular.

---

12 O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) foi fundado como partido de oposição após a edição do Ato Institucional nº2 que extinguiu os partidos políticos no país e estabeleceu o bipartidarismo. Nasceu como uma legenda moderada, de oposição consentida pela ditadura.

Os movimentos negros trouxeram o debate do racismo para a cena pública e cobraram o Estado brasileiro pela construção de políticas públicas para superar as desigualdades sociais, ressignificando e positivando o conceito de raça como potência de emancipação. Ressignificando a raça, os movimentos questionam a história do Brasil e a participação da população negra na construção do país. Houve a construção de novos enunciados, instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos, a fim de explicar como o racismo está presente na estrutura do Estado e no cotidiano das pessoas, muitas vezes vítimas. (Gomes, 2017).

Politizando a raça, os movimentos negros inseriram e contextualizaram a situação da comunidade negra nas relações de poder, rompendo com visões deturpadas, negativas e naturalizadas sobre os negros, em relação à sua história, cultura, práticas e conhecimentos, tentando retirar da população negra a ideia de subalternidade pregada pelo racismo e interpretando a raça como construção social.

Logo, os quilombos, a Revolta dos Malês, as irmandades católicas negras, as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador) e o candomblé passaram a ser percebidos como tal. Portanto, os movimentos negros sintetizam os saberes construídos pela comunidade negra, assim como fórmulas e estratégias de emancipação social e racial. Sendo assim, os movimentos denunciam que a escravidão, as teorias raciais, a colonização dos países africanos, os sofrimentos e a opressão poderiam ter sido evitados no passado. (Gomes, 2017)

Enfim, neste século XXI, o professor de História passa por diversos desafios relacionados às transformações sociais e culturais dos últimos tempos. Atualmente, as demandas que a sociedade formula ao currículo de História estão relacionadas às questões étnicas, sociais e linguísticas particulares, tensionando as instituições de pesquisa e o trabalho do docente. Por consequência, ensinar História atualmente na Educação Básica significa estar atento às discussões políticas e ao que a legislação tem estabelecido sobre a História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. (Pereira, Meinerz, Pacievitch, 2015). Já vimos que, nos tempos passados, o ensino de História dialogava com interesses políticos do Estado. Todavia, o que está acontecendo atualmente é a discussão e a problematização sobre a inserção das demandas políticas e sociais nos currículos. Essa é a tarefa pedagógica na qual o ensino de História está imerso. Entretanto, não se trata de aceitar tudo o que os movimentos sociais e grupos identitários propõem, mas olhar as reivindicações como uma questão de atuação docente (Pereira, Meinerz, Pacievitch, 2015). Dessa forma, os professores são chamados a um

enfrentamento reflexivo e fundamentado nas questões delicadas e não resolvidas socialmente, como o problema do racismo, o preconceito de gênero e religioso. Por essa razão, também precisamos entender como o conceito de democracia racial ainda está presente estruturalmente na sociedade brasileira, impactando as relações econômicas e sociais.

### 1.3 Sobre a Democracia Racial

Democracia racial, ideologia associada ao livro *Casa grande e Senzala* de Gilberto Freyre, foi o centro da discussão sobre identidade nacional durante a primeira metade do século XX. Para o autor, os africanos estavam em pé de igualdade aos portugueses colonizadores. Dessa forma, de acordo com ele, a miscigenação seria o caminho para a construção da democracia, que Freyre não chamava de racial, mas sim de social ou étnica. Democracia étnica significava que, no Brasil, era permitido o contato entre os povos de diferentes etnias.

Gilberto Freyre negava a inferioridade biológica dos negros e via como importante sua contribuição na construção da identidade nacional, através da cultura e do sangue, que proporcionava a mestiçagem. Esse pensamento repercutiu dentro do Brasil e internacionalmente. Como a sociedade se questionava em como fazer a integração social do negro, pensava-se que, dessa forma, o Brasil estava no caminho certo (Pereira, 2020).

Freyre não era o único que pensava que o país era constituído pela mistura de três raças: portugueses, africanos e indígenas, que essa formação fora fomentada pelos portugueses e que absorvia as diferenças, causando harmonia cultural e racial. Mas, a partir da publicação de *Casa grande e Senzala* em 1933, o autor se tornou o grande propagador de que a miscigenação impulsionava o país. O autor acreditava que sua análise sobre o Brasil era pertinente sobre todo o império português (D'Ávila, 2010).

Após a publicação de *Sobrados e mocambos* em 1936, Gilberto Freyre enfatizava em seus discursos e trabalhos que a miscigenação era mérito português, e assim defendia o colonialismo no continente africano. Ele retratou a escravidão negra como um sistema de cristianização, aculturação e assimilação, e como existiam alguns negros em cargos da administração colonial, era a comprovação de que não havia barreiras sociais entre negros e brancos.

A ideia veiculada era de que o Brasil não era formado por uma sociedade marcada pela divisão social de cor de pele. Ou seja, não existiria uma barreira que

impedia a ascensão social de pessoas de cor, sendo esta uma situação presente nos Estados Unidos e na Europa. Essa comparação com os outros países construiu a mentalidade ilusória de que havia uma sociedade sem discriminação e preconceitos raciais.

Os movimentos negros foram influenciados por essas ideias, pois, ao questionar o abandono em relação ao emprego e o acesso à educação da comunidade, a Frente Negra Brasileira culpava os próprios negros pela falta de instrução, dizendo que eles eram degenerados e possuidores de costumes arcaicos (Guimarães, 2012).

No período pós-guerra, essa concepção de que havia a degeneração inerente nos negros começou a ser refutada. Para os movimentos negros, a abolição não foi completa, pois não representava a integração econômica deles ao capitalismo. Lutava-se então por uma segunda abolição, que significaria a concretização plena da democracia racial. Logo, os negros lutavam em duas frentes: crítica ao uso do negro para o lazer exótico, que era cultivado pelas Ciências Sociais, e desaprovação dos argumentos que diziam que não existia racismo no Brasil. (Guimarães, 2012).

Pode-se perceber que a militância racial contrapunha o ideal de harmonia e miscigenação que Freyre acreditava ser uma contribuição essencial e virtuosa dos portugueses. Para ele, todos os brasileiros, assim como os habitantes das colônias lusitanas, eram fruto da entrada da cultura portuguesa, e que todos os cidadãos brasileiros também incorporaram elementos culturais africanos e indígenas, independentemente da sua cor de pele.

A expressão democracia racial só foi utilizada por Freyre em 1962, ao defender o colonialismo português, atacando os movimentos negros que estavam se formando e divulgando o conceito de negritude, com o argumento de que os movimentos brasileiros estavam sendo influenciados por ideias estrangeiras.

No período do regime militar, prevaleceu o pensamento de que a democracia racial estava consolidada. No entanto, houve reação por parte dos movimentos negros mostrando que os negros sofriam fortes discriminações. Entretanto, o governo usou a cultura dita negra querendo mostrar que a situação do povo negro estava melhor. Houve diversas formas de patrocínio da cultura afro-brasileira que favoreceram tanto a Bahia quanto o Rio de Janeiro (Guimarães, 2012).

Nos anos posteriores ao regime ditatorial, entre 1985 e 1995, com a constituição de um novo regime político, a formação da Nova República, muitos ativistas negros foram convidados a ocupar cargos nos recém-criados Conselhos e Secretarias da

comunidade negra, no âmbito dos governos estaduais, e na Fundação Palmares<sup>13</sup>, que foi criada em 1988. Nesse novo contexto, parte da militância que era congregada ao MNU, nos partidos, sindicatos e órgãos estatais, passou a se organizar em ONGs. Isso não significa que o MNU ou outras organizações políticas negras deixaram de existir.

Nessa perspectiva, os movimentos negros buscaram a reavaliação da atuação do negro na sociedade brasileira. Esse movimento negro contemporâneo optou pela ideia de raça como instrumento para a construção de uma identidade negra positiva e com o propósito de combater as desigualdades estruturais do país. Por essa razão, foi proposta a substituição do dia 13 de maio (data da assinatura da Lei Áurea) pelo dia 20 de novembro (data da morte de Zumbi dos Palmares), como o dia da consciência negra. O objetivo era mostrar o protagonismo dos negros na luta pela libertação da escravidão, recusando a imagem da princesa branca redentora. O 13 de maio passou a ser um dia de reflexão e denúncia do racismo ainda existente na nossa sociedade. Em 4 de novembro de 1978, foi estabelecido o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Nesse momento, buscava-se de fato a transformação das relações étnico-raciais no país, que, além de denunciar a democracia racial, passou a apoiar as reivindicações históricas das comunidades negras. Entretanto, também havia preocupação com o ensino de História, pois era preciso reavaliar o papel do negro na História do Brasil. A pressão pela reavaliação histórica aumentou a partir da década de 1980, principalmente nas questões acerca do acesso à Educação e pelo objetivo de inserção de conteúdos com temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Por essa razão, a luta dos movimentos negros pela educação para todos foi fundamental.

#### **1.4 - A luta pela inserção da comunidade negra na Educação**

Para entender a importância da educação para o movimento negro, é preciso compreender que, no Brasil, a raça como atributo social e histórico funciona como critério na distribuição de pessoas na hierarquia social (Gonzales; Hasenbalg, 2022); ou seja, esta categoria está relacionada intrinsecamente com a divisão das classes sociais.

Após a abolição da escravidão, alguns fatores ainda são determinantes para o desigual acesso a oportunidades de mobilidade social: a distribuição geográfica de brancos e negros e as práticas racistas de grupos dominantes. Historicamente, os negros

---

13 Fundação Palmares é uma instituição vinculada ao Ministério da Cultura que tem o objetivo de valorização da História, manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Site: [Palmares — Fundação Cultural Palmares \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/palmares)

moraram em regiões menos desenvolvidas do país, como as zonas agrárias e as periferias das grandes cidades, locais onde o acesso a uma boa educação, trabalho e saúde são precários (Gonzales; Hasenbalg, 2022).

Em relação ao segundo fator, o autor argumenta que uma sociedade racista limita as motivações e expectativas de melhora de vida da comunidade negra, através da veiculação nos materiais didáticos escolares e nos meios de comunicação de massa de uma suposta condição de inferioridade do negro, além de esse estereótipo estar presente nas representações populares influenciando o imaginário da sociedade.

No mundo do trabalho, a população não branca trabalhava majoritariamente nos setores agrícolas, na indústria, na construção civil e na prestação de serviços, funções que englobam as ocupações menos qualificadas e mal remuneradas. Sendo assim, a estrutura de empregos que dividiram brancos e não-brancos determinou as disparidades salariais em relação a estes grupos. Logo, as causas das desigualdades sociais não estão somente presas ao período escravocrata do passado, mas elas estão atuando no presente.

Consequentemente, lutar pela inserção da comunidade negra na educação significava acreditar na emancipação do povo, e na possibilidade de conquistar ascensão social através do acesso aos estudos. A educação também é uma aposta na produção de conhecimentos que valorizam o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas, para assim combater formas de discriminação (Gomes, 2012). Os ativistas negros reivindicavam ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário.

Mesmo com toda a luta, durante o século XX, pela inclusão de negros na escola pública, até os anos 1980, a luta referente ao acesso à educação pelos negros tinha um discurso de caráter universalista. Porém, à medida que perceberam que as políticas públicas de inserção não atendiam à grande parte da população negra, passaram a lutar por ações afirmativas que contemplassem essas pessoas.

Sílvio de Almeida (Almeida, 2019) reflete sobre como o racismo estrutural perpassa a vida cultural e política. Nesse aspecto, o racismo constitui um imaginário complexo social reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Portanto, a escola reforça o racismo estrutural quando apresenta um mundo em que negros e negras não têm contribuições para a história, ciência e literatura. Entretanto, nossa história também é marcada pela resistência e luta contra as opressões.

Diante disso, a educação também é uma aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas, para assim combater formas de discriminação (Gomes, 2012). É importante perceber que a educação não é um campo imutável. Ao longo dos tempos, percebeu-se como este setor é capaz de se transformar e de interferir nas mudanças sociais. Sendo um espaço de formação humana, recebe pessoas de diferentes gerações, grupos étnicos- raciais, níveis socioeconômicos e religiões. Portanto, as relações construídas neste espaço são compostas de um forte dinamismo, ao mesmo tempo que sofre com tensões conservadoras.

Os movimentos negros, ao relembrem fatos históricos desconfortáveis, como a escravidão, o racismo e a desigualdade racial, contextualizam a situação do povo negro dentro da sociedade capitalista, globalizada, mostrando que todas as dificuldades que esse povo ainda passa no mundo tem raízes históricas que reverberam atualmente.

Por essa razão, tornou-se fundamental a construção de um currículo em que estivessem presentes as histórias e culturas de grupos que formaram a nossa sociedade, dando a igualdade de importância, abandonando o viés eurocêntrico que tradicionalmente era adotado. Tornou-se, pois, visível que, para construir uma sociedade igualitária, era preciso formar os cidadãos valorizando sua diversidade e que aprendessem a conviver com as diferenças e respeitá-las.

Sendo assim, além de absorvermos as contribuições da produção historiográfica que permitem compreender a trajetória da questão racial e dos estudos sobre a presença africana e afrodescendente, precisamos nos debruçar sobre as ideias que permeiam o sistema educacional sobre esse assunto, principalmente nas áreas de currículo e formação docente.

Precisamos considerar as especificidades da cultura escolar, como seus calendários, os papéis sociais que são desempenhados tanto por professores e funcionários como dos estudantes, os conflitos que ocorrem dentro do ambiente, as relações comunitárias que a escola desenvolve. Toda essa realidade precisa ser observada, estudada, entendendo a cultura escolar como um campo de pesquisa dentro da área da Educação.

É importante observar os conteúdos ensinados, a forma e o momento em que esse ensino ocorre dentro do currículo, as atividades desenvolvidas e como estas são expostas para serem apreciadas por toda a comunidade escolar. A realização de festas e cerimônias sobre a história afro-brasileira nos mostra como esta temática está



subordinada ao ritmo das instituições escolares, ou seja, sujeita às teorias, costumes, princípios e normas adotados pela escola.

A falta de preparo da escola e dos professores em lidar com a diversidade e a deficiência de conteúdos sobre a temática racial nos materiais didáticos, além das relações conflituosas e preconceituosas entre alunos de diferentes origens étnico-raciais desestimulam o aluno negro, prejudicando seu aprendizado. E isso acaba influenciando no aumento da repetência e da evasão escolar (Munanga, 1999). Não basta dizer que os alunos são impactados somente pela situação socioeconômica, mas o apagamento das memórias coletivas, da história e cultura afrodescendente influenciam a dificuldade de permanência e sucesso na escola por parte dos alunos negros.

Dentro da realidade escolar, é importante criar ações de pesquisa para o melhor conhecimento da realidade, e assim estabelecer medidas para a não perpetuação do *status quo* racista que ainda vivemos. Se, desde os primeiros anos escolares, os alunos tiverem acesso aos conteúdos e reflexões que têm como base questões étnico-raciais, eles terão seus horizontes culturais alargados e, por consequência, podem adquirir uma nova visão de mundo, munidos de instrumentos para superação da discriminação racial (Gomes, 2012).

Apesar de atualmente termos uma escola que acolhe a todos, sabemos que muitos entram, mas nem todos saem escolarizados, aptos para enfrentarem a vida como cidadãos. Ao promover o reconhecimento das diferenças no seu espaço e na sociedade, a instituição escolar contribui para a igualdade de oportunidades a todos. A lei 10639 foi promulgada para embasar as mudanças necessárias dentro do currículo e do ensino de História.

### **1.5 A busca por um currículo antirracista e a implementação da Lei 10639/2003**

O currículo antirracista está baseado na perspectiva de que o povo negro produziu cultura e ciência, contradizendo tudo o que o Ocidente, historicamente, sempre disse colocando este povo como inferior, cultural e intelectualmente. (Pinheiro, 2023). Logo, precisamos compreender que o antirracismo é caracterizado pelo enfrentamento e denúncia do racismo.

Dessa maneira, as escolas, quando inserem no currículo os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas sem partir do estereótipo e do rebaixamento, mas sim de um lugar de posituação, estão adotando posturas antirracistas e contribuindo pela equidade racial

Para esse propósito, a lei 10.639/2003, que obriga a inserção de História da África e afro-brasileira, foi promulgada. Essa lei é um desdobramento das articulações que os movimentos negros tiveram com o Estado e representa a luta contra o racismo nas escolas. (Pereira, 2017). Durante os debates em torno da promulgação da lei, foi visível que a valorização da diversidade e o combate às desigualdades deveriam ser reconhecidos como elementos fundamentais para construção de uma sociedade que caminha para a justiça social. (Santos, 2013).

A importância da lei 10.639/2003 parte do princípio de que não é possível compreender a História do Brasil sem assimilar suas relações com o continente africano. A África está presente no cotidiano dos brasileiros, independente da origem familiar. Logo, estudar a África significa compreender a própria existência. (Lima, 2009).

O continente africano é o berço da espécie humana, pois lá estão os vestígios mais antigos da presença humana na Terra. Em toda a história, os nativos do continente africano relacionaram-se com os habitantes de diferentes regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos e criações circularam pelo mundo.

Lamentavelmente, os antigos historiadores formados na perspectiva de valorização das ações dos portugueses na História do Brasil, ignoraram a participação africana na nossa formação, influenciados pela ideologia racista que enaltecia a cultura do embranquecimento, reforçada pela elite. Até os pensadores da ala progressista demonstravam resistência ao estudo da História da África; para eles, a luta dos africanos deveria ser estudada no contexto de exploração dos trabalhadores. Logo, os afrodescendentes eram sempre vistos como escravizados nas lavouras, na mineração e no serviço doméstico. (Lima, 2014)

Outro fator de que não podemos nos esquecer é a mácula da escravidão, pois o comércio de escravizados africanos pelo mundo constituiu o mais longo fluxo migratório forçado que a humanidade viveu. Vieram para o continente americano cerca de 11 milhões de pessoas escravizadas, e destes, 40% vieram para o Brasil, em mais de três séculos de tráfico. Como consequência, amplas áreas do planeta passaram a manter contato permanente com a África, em um intercâmbio de pessoas, ideias, tecnologias, ritmos e visões de mundo. (Lima, 2014)

O tráfico de escravizados causou o que, atualmente, chamamos de diáspora africana, uma vez que africanos e seus descendentes foram espalhados pelo mundo, contra sua vontade, retirados de suas aldeias, cidades, famílias, sem poder trazer nada além de seus próprios corpos, tradições e memórias. Na atualidade, culturas de matriz

africana estão presentes em várias partes do mundo. Sendo assim, é de suma importância que a África seja estudada, não somente para cumprir uma lei, mas para contribuir com uma educação que combata a exclusão e que estimule o conhecimento da diversa formação cultural do país (Lima, 2014).

Partindo desse entendimento, a partir da década de 1980, a luta dos movimentos negros por maior visibilidade e legitimidade de grupos sociais historicamente marginalizados, como os negros, foi intensificada no currículo de História. Essa luta abriu espaço para o debate para implementação de políticas de ações afirmativas e políticas de reparação para as populações afrodescendentes. As reivindicações em forma de lei foram atendidas na Constituição de 1988, que delegou ao Estado o compromisso com as manifestações das culturas populares indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos que participaram da constituição do povo brasileiro. A partir de então, o Estado passou a atuar na demarcação de terras dos povos originários e a implementar políticas educacionais para que as comunidades negra e indígenas tivessem acesso a níveis superiores de educação. A Lei 10639, nesse sentido, pode ser considerada uma ação afirmativa.

Desde o final dos anos 1990, os temas diversidade cultural e relações étnico-raciais começaram a aparecer nas normatizações estabelecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de História. (Abreu; Mattos, 2008)

Um primeiro movimento legislativo foi a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC, em 1996, ao propor temas transversais para além dos conteúdos tradicionais; mostrava que o Ensino Fundamental deveria formar cidadãos. Um dos temas propostos, “Pluralidade Cultural”, era uma potente ferramenta na luta contra a discriminação racial. Os autores dos PCN compreendiam que não se tratava de dividir a sociedade brasileira, mas de educar para a convivência entre tradições e práticas culturais diferentes, com o propósito de formar os estudantes para o respeito às diversidades culturais, linguísticas, étnico-raciais, religiosas e regionais. (Abreu; Mattos, 2008)

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma

identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. (Brasil, 1996).

Os PCN desejavam combater a concepção de uma cultura uniforme presente nos materiais didáticos no Brasil. A perspectiva de identidade foi construída a partir das percepções da parte da sociedade dita erudita. Ao pensar sobre a sociedade brasileira, acreditava-se numa cultura mestiça em que não havia hierarquias e nem conflitos; ou seja, ainda nos moldes da ideia de democracia racial.

Os PCN sofreram críticas de que o documento queria organizar em grupos fechados as diferentes comunidades étnicas que compõem a sociedade brasileira. Entretanto, outros críticos argumentaram que não se tratava de dividir a sociedade brasileira, mas sim de educar com o objetivo de estimular a convivência entre tradições culturais, estimulando a tolerância e o respeito às diversidades. (Abreu; Mattos, 2008)

Enfim, no ano de 2003, foi promulgada a lei 10639/ 2003<sup>14</sup>. A inclusão dos conteúdos relacionados a África já estava presente em alguns documentos até a criação desta lei. Assim, a História escolar tomou a responsabilidade de implementá-la, visto que questões sobre identidade, diferença e memória estão presentes no ambiente das escolas. Essa lei mostra as tensões no currículo de História entre as demandas do presente e das raízes do passado, o embate entre a História nacional até então hegemônica e a história dos grupos marginalizados.

É importante destacar que essas demandas dos movimentos sociais só foram atendidas pela força da lei (Costa, 2013). Como professora, percebo que, até hoje, preciso recorrer ao respaldo da lei para que esses conteúdos possam ser dados com uma certa tranquilidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais<sup>15</sup> têm como objetivo orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da história afro-brasileira, assim incentivar meios para que a educação de relações étnico-raciais nas escolas seja apresentada de forma positiva. O documento foi elaborado através do resultado das consultas encaminhadas a grupos do Movimento Negro, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores envolvidos nas questões raciais, a militantes individuais, enfim, aos cidadãos em geral. Os resultados das consultas mostraram os problemas, dificuldades e dúvidas relacionadas de como este tema, Relações étnico-raciais, pode ser tratado nas escolas. (Brasil; 2004)

---

14 A lei 10.639/2003 modificou o artigo 26 da LDB 9394/96

15 As Diretrizes Curriculares Nacionais são um documento que regulamenta a Lei 10.639/2003

Percebemos que, diferente dos PCN, as Diretrizes não têm como foco a Pluralidade Cultural, mas sim propor políticas públicas de reparação, como ações afirmativas para a população afrodescendente trazendo para a escola a importância da discussão sobre as relações sociais no Brasil e o combate ao racismo.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam oferecer uma resposta na área da Educação para os afrodescendentes, incentivando as políticas de reparação, ações afirmativas e de reconhecimento da sua História e cultura. Logo, para que isso aconteça, é necessário transformar a política curricular a partir da compreensão histórica, social e antropológica da realidade da população brasileira, a fim de combater o racismo e as discriminações sofridas pelos negros. A partir dessa perspectiva, é preciso que a educação produza e divulgue conhecimentos sobre o povo negro, para assim obter cidadãos formados e orgulhosos do seu pertencimento étnico racial, contribuindo assim com a democracia.

A inserção da História da África e cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica não trata de substituir um currículo eurocêntrico por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e econômica brasileira.

Segundo as Diretrizes, o ensino de História afro-brasileira deverá articular passado e presente, no que diz respeito às experiências, construções, pensamentos, modos de vida construídas pelo povo negro. Este ensino deverá ocorrer através de atividades curriculares que busquem compreender e interpretar diferentes formas de expressão de vivência, cultura e pensamentos de raiz africana para que oportunidades de diálogos cresçam, e para que todos, independentemente de sua origem, possam conviver de forma harmoniosa. Trata-se de apostar na construção de uma sociedade em que todos tenham direito de expor o seu modo de vida sem medo de discriminação. (Brasil;2004)

O documento propõe que a educação das relações étnico-raciais deve-se desenvolver nas escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente nas disciplinas História, Educação Artística e Literatura, mas as outras disciplinas também devem incluir a temática racial nas atividades curriculares, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciência, na sala de leitura, entre outros. (Brasil; 2004)

O texto “Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” critica o elemento essencialista presente nas Diretrizes curriculares, como a definição do

que é ser negro e do que não é ser negro, de acordo com uma das bases narrativas do movimento negro (Abreu; Mattos, 2008), como está exposto no trecho abaixo:

O ensino de História e de Cultura afro-brasileira, se fará por meios, inclusive, da realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim; Aleijadinho, Padre Maurício, Luís Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). (Brasil, 2004)

No texto “A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções” (Costa, 2013), a autora concorda com a crítica acima ao enfatizar o caráter essencialista e naturalizado sobre o que constitui o ser negro, embora seja favorável à implementação das Diretrizes. O problema da essencialização é que apaga a historicidade da diferença e confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e genético. Ao retirar o significante negro do seu contexto histórico, cultural e político, acabamos dando base ao racismo que estamos tentando desconstruir.

Com efeito, em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem com expressões distintas e bem definidas. Por exemplo, os brancos se referem sempre aos senhores (europeus), e os negros, aos escravizados; porém, essa divisão tão restrita não reflete a realidade no decorrer da História do Brasil, pois muitos africanos e seus descendentes tornaram-se senhores de escravos, e muitos brancos frutos de relações inter-raciais tornaram-se descendentes de cativos (Abreu; Mattos, 2008)

Todavia, em outros trechos, as Diretrizes dizem que compreendem a ideia de raça a partir da perspectiva histórica e cultural e que optaram por abordar historicamente a construção de identidade negra (Abreu; Mattos, 2008). Assim, de acordo com o documento, é a forma de autoidentificação que conta e que muda de pessoa a pessoa, dependendo de como é a relação desta, do ponto de vista político, com a memória de uma ascendência africana em qualquer nível.

O destaque dos grandes nomes de africanos e seus descendentes em diferentes áreas do conhecimento na História do Brasil revela a permanência das ideias da matriz historiográfica que valoriza os grandes vultos da História, que foi criticada nos movimentos de renovação historiográfica nos anos 1980. Por exemplo, ao enfatizar o

personagem Zumbi dos Palmares como herói, ocorre a valorização do indivíduo em detrimento do coletivo ao qual ele pertenceu e que o ajudou. (Costa, 2013)

Para ensinar a História africana de forma que os brasileiros a positivem, as Diretrizes mostram que se deve valorizar o passado através do estudo das grandes civilizações africanas, como os núbios e egípcios, mostrando como essas civilizações contribuíram para o desenvolvimento da humanidade. Contudo, estudar esses grandes povos relembra a ideia das grandes civilizações europeias, tais como estão abordadas segundo a historiografia tradicional (Abreu; Mattos, 2008), como está explícito no trecho do documento abaixo:

Em História da África, tratada de perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica;- à história de ancestralidade e religiosidade africana.- aos núbios e egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade;- às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados;- ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico;- à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto;- às relações entre as culturas e as histórias dos povos africanos do continente africano e os da diáspora- à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;- à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia- aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (Brasil, 2004)

Mesmo com essa crítica, é visto que o negro, no documento, é colocado como sujeito da sua história, resgatando as suas fontes de memória, evocando o papel dos anciãos e dos griots, que são importantes para a rememoração e conservação do passado, para que essas memórias sejam reatualizadas no ensino de História e nos materiais didáticos.

Um outro problema das Diretrizes é a presença da ideia de cultura afro-brasileira como oposição a um padrão cultural branco. Sendo assim, o documento defende a ideia da existência das culturas europeia, africana e indígena, negligenciando o fato de que as identidades culturais são construções historicamente datadas. Os processos de hibridização cultural não são mencionados como possibilidades reais de trabalhos sobre o tema cultura. (Abreu; Mattos, 2008).

Na verdade, a ideia de cultura afro-brasileira é pensada partindo da dimensão, política, cultural e histórica. Se existem práticas culturais realizadas no Brasil que

podemos detectar origem na África, é importante pensar e estudar sobre os significados dessas continuidades mesmo depois de tanto tempo e pensar sobre as práticas que os descendentes de africanos realizam no Brasil, mas que não tem origem na África.

Dessa forma, o ensino das africanidades brasileiras significa valorizar as marcas da cultura africana que fazem parte do cotidiano do brasileiro, independente da cultura étnica. Por exemplo, ao ensinar a presença da culinária, como a feijoada, o samba, e a capoeira na sociedade brasileira, precisamos problematizar os significados que contextualizam essas manifestações culturais, pois surgiram a partir de contextos históricos e que mostram a maneira que comunidades negras encontraram para sobreviver e construir a vida (Silva, 1999).

Por isto, africanidades brasileiras estão além do evento material, como um prato de sarapatel ou uma congada. Elas se formaram durante os processos que geraram estes eventos, e que atualmente estão incorporadas pela sociedade brasileira. Na verdade, as africanidades brasileiras estão sendo construídas há quase 500 anos, na medida em que os africanos e descendentes, ao contribuir com a construção da sociedade brasileira, trocam influências com outros grupos étnicos. Logo, aprender sobre Africanidades brasileiras significa conhecer, observar e analisar sobre os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil (Silva, 1999)

Percebo a importância de estudar africanidades brasileiras, pois, através da educação sobre este tema, podemos valorizar as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que fazem parte do povo brasileiro, compreender os diferentes modos de ser e viver, discutir as relações étnicas no Brasil, identificar e analisar fontes sobre a vida dos africanos no Brasil, respeitar as expressões culturais negras e contextualizar - histórica e socialmente - as produções e/ ou influência africana no Brasil (Silva,1999).

Africanidades brasileiras podem ser ensinadas em diversas disciplinas, porém, como esse trabalho é sobre Ensino de História, vamos mostrar como essa temática pode ser abordada em História. Como já dissemos anteriormente, a História do Brasil é composta por europeus e seus descendentes, indígenas e negros; estudar apenas a contribuição europeia significa correr o risco de estudar História por um único viés.

Para o ensino de História, também é importante buscar fontes variadas para a escrita da História eticamente responsável com as diferenças sobre o povo negro pelo historiador, o que causa aproximação com esta comunidade, o cultivo da memória de



descendentes africanos, intercâmbio de grupos do movimento negro, e as familiaridades com obras escritas por autores negros.

Compreender os caminhos que o ensino de História percorreu no Brasil, juntamente com a atuação dos movimentos negros que lutaram por direitos sociais, dentre estes, pela universalização do acesso à educação para todas as pessoas, ajuda-nos a pensar como o ensino das africanidades na disciplina História contribui para o entendimento de como as populações negras construíram a sociedade brasileira, favorecendo assim o combate ao racismo.

Sendo assim, uma das ferramentas que considero potente para o ensino das africanidades brasileiras são os sambas-enredo. O samba é a contribuição artística mais conhecida do povo africano para o Brasil, ritmo reconhecido internacionalmente, e que fala da comunidade negra, para ela e com ela.

## **Capítulo II- O SAMBA-ENREDO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

Este capítulo abordará o desenvolvimento do gênero musical samba e suas variações de estilo, enfatizando o subgênero samba-enredo, que é a base da minha pesquisa. Também abordará a forma como a vivência do povo negro no Brasil impactou e contribuiu para o desenvolvimento do samba e, depois, para o surgimento das escolas de samba. Nesse contexto, os negros foram protagonistas no desenvolvimento dessa cultura, mesmo em meio a tantas adversidades. Por fim, será informado como os sambas-enredo podem contribuir positivamente para o Ensino de História, sobretudo nas temáticas sobre História da África e cultura afro-brasileira, favorecendo a formação de um ensino antirracista.

### **2.1 Relações culturais da comunidade negra da Bahia e do Rio de Janeiro**

As comunidades negras que viviam na Bahia durante o período colonial no Brasil, especialmente em Salvador, eram oriundas da Guiné. Nesse território, havia povos como os mandigas, berbecins, felupos, berberes e de outras etnias, povos genericamente chamados de bantos. Outro grupo que veio para o Brasil em grande número foram africanos trazidos da Costa da Mina a partir da conquista de Daomé em 1725. (Moura, 1995).

Os iorubás e nagôs, juntamente com os negros islamizados, eram conscientes da sua cultura, dos seus valores filosóficos e práticas religiosas. Portanto, eles buscaram manter os vínculos de linhagem e de família, que, no caso dos iorubás, estavam relacionados à religiosidade. É necessário compreender que, com o desmanche das relações sociais que os africanos sofreram quando chegaram ao Brasil, os meios de convívio e as práticas culturais e religiosas tiveram de ser recriados para a sobrevivência desses grupos. (Moura, 1995)

Sendo assim, para a resistência cultural negra, existiam, basicamente, dois movimentos. O primeiro era a incorporação de tradições africanas às tradições brancas por parte dos bantos, por meio da participação nos festejos do calendário católico. O segundo era através da luta armada. Essa forma de resistência foi muitas vezes escolhida pelos sudaneses que vieram da Costa Mina e tinham cultivado um sentimento forte nativo. (Moura, 1995)

No século XVIII, a partir da descoberta de ouro e metais preciosos no local, hoje conhecido como Minas Gerais, cerca de dois milhões de negros oriundos da Bahia e de outras regiões do Nordeste chegaram ao Rio de Janeiro para abastecer de mão de obra a região das minas, principalmente os negros bantos, que, vindos da costa da Angola e também da região da Costa da Mina, chegaram para serem vendidos no mercado do Valongo. A expansão econômica do café para as regiões do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, durante o século XIX, aumentou a venda de escravizados para essas regiões. (Moura, 1995)

Em relação aos libertos, muitos negros sofriam dificuldades para a participação na sociedade. Como o voto era censitário, durante o Império, não podiam votar para os altos escalões do governo, não podiam fazer parte das ordens religiosas, nem do oficialato militar, por exemplo; no máximo, podiam se eleger vereador e entrar para a guarda municipal, isso se tivesse nascido no Brasil, sendo dono de alguma propriedade. O Estado via os alforriados com desconfiança, pois eles serviam para o abastecimento da mão de obra e eram vistos como perigo para a segurança pública. Podiam ser expulsos do país caso fossem suspeitos de participarem de alguma revolta e tinham de pagar um imposto de 10 mil réis, estando livres do pagamento desse imposto os inválidos, os empregados de fábrica. (Moura, 1995)

Além disso, muitos africanos livres que, para o Brasil, sofreram com o desmantelamento de suas famílias, eram acolhidos pelas mulheres que se encarregavam de acolhê-los e de formar comunidades, foram elas que mantiveram o culto dos ancestrais. A situação dos libertos era complicada, havia péssimas condições de moradia, trabalhos precários, e as mulheres terceirizavam o cuidado dos filhos. Entretanto, apesar das adversidades, essas mulheres lutaram pelas suas vidas e de sua comunidade, trabalhando em cozinhas, ou vendendo nas ruas pratos e doces de origem africana, alguns relacionados aos rituais religiosos, as chamadas comidas de santo. Algumas trabalharam em casas de família da elite, outras trabalharam em cooperativas, produzindo e vendendo suas criações. (Moura, 1995)

Nesse período, surgiram as primeiras organizações autônomas de negros, como as juntas de irmandade e alforria. As juntas de alforria tinham o objetivo de comprar liberdade para parentes e irmãos de nação. Essas organizações também ajudavam o

negro após a alforria, pois, tendo comprado a liberdade com as próprias economias, não tinha recursos para se manter. (Moura, 1995)

O texto “Conexões Rio-Bahia: identidades e dinâmica cultural entre trabalhadores - 1850-1888” (Sampaio, 2007) argumenta que milhares de trabalhadores tiveram de sair do Nordeste e migrar para o Sudeste por causa do tráfico interprovincial, ocasionado pela proibição do tráfico negreiro para trabalhar nas fazendas do café. Outro fator dessas migrações foram as crises da agricultura no Nordeste e as perseguições a revoltas dos malês que forçaram a ida para o Sudeste.

Mesmo com as leis abolicionistas entre 1871 e 1885, os engenhos do Nordeste continuaram produzindo sem terem parado de comprar pessoas para escravizar. Ainda assim, muitos escravizados saíram dos engenhos pequenos do Nordeste para a região Sudeste.

Com o crescimento econômico da região Sudeste, muitos ex-escravizados e trabalhadores livres foram para a localidade e compunham maioria da força de trabalho no período. Dessa forma, o fluxo intenso de escravizados e livres na região Sudeste fez com que trabalhadores de diversas origens, escravizados ou livres, nordestinos, fluminenses, ou imigrantes europeus pobres convivessem nas grandes cidades da região. O aumento populacional nas cidades causou conflitos entre os recém-chegados, pois competiam por moradias e vagas no trabalho, mas também construíam redes de sociabilidade, formas de religiosidade. (Sampaio, 2007)

A abolição da escravidão também ajudou no fluxo migratório dos negros de Salvador para o Rio de Janeiro, e, ao chegar à cidade, fundaram uma pequena comunidade de pessoas ligadas às classes populares e trabalhadoras. Contudo, com o crescimento urbano-industrial, os migrantes europeus vieram para o Brasil para trabalhar na indústria. (Moura, 1995)

Com a dificuldade de moradia, os negros baianos se instalaram na área da cidade atualmente conhecida como Saúde, perto do cais do porto, onde havia mais possibilidades de trabalho. Além de trazerem para o Rio de Janeiro conhecimentos nas atividades laborais, trouxeram a experiência dos grupos festeiros, do candomblé, das irmandades, ou seja, de todas as manifestações culturais e de resistência dessas comunidades. (Moura, 1995)

Embora haja reconhecimento da importância dos baianos na formação da cultura urbana no Rio de Janeiro, o texto “Conexões Rio-Bahia identidades e dinâmica cultural entre trabalhadores, 1850-1888 (Sampaio, 2007) argumenta que havia outros grupos importantes que contribuíram para a formação dessa cultura. Outro ponto é que as tradições trazidas pelos baianos se misturaram com práticas culturais existentes no Rio de Janeiro; muitos sambistas se autodenominavam baianos típicos, entretanto, vários destes poderiam ter partido de qualquer uma das províncias do Norte ou Nordeste, ou de Minas. Muitos se afirmavam dessa maneira como forma de proteção.

A década de 1920 foi marcante no sentido da superação de dificuldades por parte da comunidade negra, porque o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Carlos Sampaio, ordenou a derrubada do morro do Castelo, um sítio histórico ocupado por habitações populares. Tempos depois, o prefeito Prado Júnior encomendou ao urbanista francês Alfred Agache um projeto urbano para separar as classes sociais nos espaços. (Fernandes, 2001). Nesse plano, os investimentos foram reservados às áreas em que tinham atividades do Estado e para o consumo das classes média e rica. Agache enxergava as favelas como um problema estético e social, embora entendesse que ali moravam trabalhadores em condições insalubres, mas próximos das localidades de trabalho. O urbanista também reconhecia que as favelas surgiram pela ausência do Estado em criar vilas operárias, e que foi a alternativa criada pelas pessoas para driblar os regulamentos e formalidades municipais e para ter moradia digna.

A questão de separar as classes era baseada na ideia higienista de que as pessoas que moravam em favelas eram nômades e avessas aos hábitos de higiene. Porém, tratava-se de operários humildes e que, por falta de opção, aglomeravam-se em barracos, ruas sem esgoto, sem água e sem luz elétrica e sofriam constantemente, com medo de incêndios e epidemias. (Fernandes, 2001)

Outra transformação ocorrida na cidade foi a reforma do prefeito Pereira Passos (1902-1906), com obras de remodelação, embelezamento e saneamento básico. A elite apoiava essa remodelação com o objetivo de construir novos edifícios e mansões de acordo com a estética francesa. Entretanto, em nome do saneamento básico e de conter a proliferação de doenças, aprovaram a demolição em massa dos cortiços e do casario habitados por pessoas pobres. Ou seja, a reforma só atendeu às demandas econômicas e valores civilizatórios da burguesia. A meta era limpar a cidade de tudo que lembrasse pobreza, doença e atraso. Não consideraram os problemas de moradias das pessoas que

precisavam se deslocar do Centro do Rio de Janeiro para os bairros periféricos. (Fernandes, 2001)

Os cortiços que foram demolidos não eram somente locais de moradia. Para as mulheres eram o seu ambiente de trabalho, pois se dedicavam às atividades domésticas, eram lavadeiras, doceiras, confeitadeiras, tornando essas habitações coletivas pequenas unidades produtivas. Os cortiços eram os locais onde as pessoas se encontravam, compartilhando as durezas da vida e construindo laços de solidariedade. (Fernandes, 2001)

A construção da Avenida Central (atualmente Avenida Rio Branco) foi feita a custo da demolição de cerca de setecentos prédios de habitação para os proletários. O bairro da Saúde, onde a maioria dos negros baianos se instalaram quando chegaram ao Rio de Janeiro, também sofreu com as reformas, fazendo com que muitas pessoas se mudassem para os arredores da Cidade Nova, para os bairros do subúrbio e ocupando os morros do Centro (Fernandes, 2001)

Com a melhoria dos transportes, os subúrbios, que antes eram ocupados pelas chácaras agrícolas, pelas propriedades da Igreja, ou pela classe média carioca, passaram a ser ocupados pela população mais humilde. Dessa forma, solidificaram-se núcleos urbanos próximos às estações de trem. (Fernandes, 2001)

A primeira favela carioca foi formada no morro da Providência, na Gamboa, pelos soldados chegados da Guerra de Canudos, a quem foram oferecidos os terrenos verticais. Daí esse tipo de ocupação se expandiu para vários morros na cidade. As pessoas construíam casas improvisadas de diversos materiais, mais conhecidas como barracos, sem saneamento básico, nem energia elétrica, porém eram moradias de baixo custo para a população trabalhadora. Novas comunidades se formaram nos morros de São Carlos e da Mangueira, outras favelas se espalharam por todos os morros no Centro e pela Zona Sul. Pessoas de várias partes da cidade se deslocaram para morar nesses lugares, levando sua religião e cultura (Fernandes, 2001)

A reforma da cidade também atingiu os pequenos comércios e atividades autônomas realizadas pela comunidade negra para a sua sobrevivência, pois o governo exigia uma vasta documentação comprobatória, como licenças, atestados de visitas dos fiscais, regras de salubridade e outras burocracias para que essas pessoas conseguissem trabalhar em seus comércios. (Fernandes, 2001). Sendo assim, principalmente as mulheres negras que, com o objetivo de oferecer melhores condições para a vida de seus filhos e manter as festas religiosas, amadureciam formas de sobrevivência, ocupação,

moradia, devoção e diversão que marcaram o Rio de Janeiro moderno. A diversidade populacional crescente na cidade não mais se satisfazia somente com os entrudos, e as festas religiosas oferecidas pelas paróquias. A cidade começava a incorporar alguns hábitos musicais dos negros, vindos dos cerimoniais religiosos, dos batuques urbanos, ou procissões (Fernandes, 2001).

Na Cidade Nova, que simbolizava a fronteira entre o erudito e o moderno, viviam muitos músicos negros ou brancos que simpatizavam com essa musicalidade. Os bares e as gafeiras se tornaram locais privilegiados de encontros musicais, de onde os novos estilos, que durante muito tempo eram ignorados e desmoralizados pelas elites, iriam influenciar toda a cidade. (Fernandes, 2001)

A comunidade baiana influenciou a sociedade carioca através do candomblé e dos grupos festeiros se constituindo num grupo popular que valorizava as tradições comuns, o sentido de família e comunidade. (Fernandes, 2001).

Essa diversidade populacional também se refletiu na formação da comunidade da Vila Operária, na cidade de Duque de Caxias, localidade onde a maioria dos meus alunos moram. Essa comunidade surgiu entre os anos 1950 e 1960, formada por migrantes do Nordeste e de outras regiões do Sudeste, em busca de melhores condições de vida. A maioria exercia profissões de feirantes, vendedores, comerciantes, empregadas domésticas, cuidadoras de crianças e idosos, serviços gerais. A maior parte da população da Vila Operária é até hoje composta por negros.

## **2.2 Festas e ritmos que contribuíram para o surgimento das Escolas de Samba**

Como o Brasil foi colonizado pelos portugueses católicos, a cultura carnavalesca esteve presente desde o século XVI, através da festa chamada Entrudo, trazida da Europa para a colônia, que deveria ser celebrada nos dias anteriores à Quaresma. A festa consistia em lançar água, farinha, ovos nas pessoas, como também jogá-las em rios e fontes, como também, danças nas ruas, encenações populares. Participavam pessoas de várias classes sociais, e era festejado em todo o território da colônia. (Fernandes, 2001). O carnaval carioca moderno surgiu a partir da luta contra o entrudo nos meados do século XIX. O entrudo sofreu muitas críticas, sobretudo de médicos e higienistas, que atrelavam a festa à propagação de doenças como a febre amarela, e por essa razão, foi proibido em 1853. Por sua vez, a elite defendia o carnaval no estilo veneziano propondo a separação entre carnaval e entrudo. Com o passar do tempo, essa mesma elite substituiu o entrudo pelo carnaval das grandes sociedades (Fernandes, 2001).

O movimento de separação entre carnaval e entrudo era tentado desde o início dos desfiles das grandes sociedades, que eram organizações carnavalescas compostas pela alta sociedade carioca, que, nos festejos, os foliões desfilavam pelas ruas fantasiados. A ideia era veicular a mentalidade da elite de civilização e modernização, propagando valores que eram distantes da realidade da população, pois criticavam seus costumes. (Fernandes, 2001). Seus desfiles ocorriam nas ruas do centro do Rio de Janeiro, como a Rua das Violas, entre a Candelária e a Rua da Quitanda.

Entre os anos 1890 a 1910, apareceram novas formas de manifestações carnavalescas: os cordões, ranchos. Posteriormente, outra expressão do carnaval nesse período surgiu, o curso que era mais uma criação da elite moderna da cidade. Os cordões eram originários dos cucumbis, que eram as manifestações carnavalescas dos negros no Rio de Janeiro. Os cucumbis, na Bahia e em outras províncias, eram chamados de congos. Esses grupos se reuniam no Natal e na época do entrudo em certas casas para as apresentações teatrais sobre a chegada dos mouros. Os congos e cucumbis também participavam de cerimônias sagradas como cortejos fúnebres de escravizados ou alforriados membros de dinastias africanas, marchavam em desfiles cantando, dançando e tocando instrumentos.

Muitas das tradições dos cucumbis permaneceram nos cordões nas primeiras décadas do século XX. A origem dos cordões está relacionada às procissões religiosas, como a de Nossa Senhora do Rosário, dos tempos coloniais, quando negros livres e escravizados eram fantasiados de reis, de guarda, tocando instrumentos africanos e paravam em frente à casa do vice-rei para cantar e dançar.

Os cordões coexistiram com o surgimento dos ranchos e, pouco a pouco, foram substituídos por eles. Ambos nasceram em bairros populares do Rio de Janeiro e alcançaram sucesso e popularidade na primeira década do século XX. Os cordões eram majoritariamente constituídos por negros e não eram bem vistos pelos poderes públicos. (Silva, 2018).

Os ranchos apareceram em bairros degradados no Centro Histórico, que era o local de moradia de trabalhadores pobres, de imigrantes, de negros que vieram da Bahia (Fernandes, 2001). Eles eram vistos como cordões mais civilizados, pois usavam elementos conhecidos mais valorizados pelo Estado. Contudo, os elementos presentes nos ranchos carnavalescos foram herdados dos ranchos de Reis (folia de Reis- festa realizada no dia 6 de janeiro), tais como mestre de harmonia e de canto, e porta-estandarte.



Em 1907, foi criada mais uma instituição carnavalesca, o curso, que rapidamente ganhou o apoio dos jornais e do público, pois era a expressão cultural da elite, assim como as grandes sociedades. Os desfiles do curso aconteciam no domingo de Carnaval, no final da tarde. Os carros do desfile saíam de Botafogo passando pela beira da Baía de Guanabara até chegar ao Centro da cidade. Os foliões se divertiam jogando confetes e serpentinas uns nos outros.

Os cursos entraram em declínio nos anos 1930 e, na década de 1950, já não mais existiam. Enquanto existiram, eles representaram uma atitude bem sucedida das classes altas, que tinham como objetivo dominar as festas carnavalescas. Ao se associarem aos belos carros mulheres bonitas, prendia-se o interesse da população ao propagar sonhos e valores da modernidade. Todavia, já naquela época, não havia uniformidade em relação à celebração do carnaval, porque a cidade cresceu muito nesse período. Os desfiles das grandes sociedades que aconteciam na Rua do Ouvidor foram transferidos para a Avenida Central e disputavam espaço com os cursos. O crescimento do Centro da cidade ajudou no crescimento do Carnaval na região que é conhecida até hoje como Praça Onze (Fernandes, 2001).

Em outros bairros, apareceram festas carnavalescas interessantes com seus desfiles de blocos, cordões e ranchos, em locais como Tijuca, São Cristóvão, Botafogo e Madureira. Foi neste vasto território que surgiram os blocos. Estas organizações são as mais difíceis de definir, pois não há critério de unidade nelas. Essas instituições agregavam diferentes lugares, gostos, classes profissionais, níveis de renda e faixa etária. Sendo assim, com essa diversidade, era difícil dizer o que, de fato, era um bloco. (Fernandes, 2001)

Em relação aos festejos carnavalescos, os negros lutaram pela legitimação de suas organizações como os ranchos, os cortejos de músicos e dançarinos religiosos. Por causa da modernização da cidade, o carnaval se deslocou para a Praça Onze, local em que os ranchos passaram a desfilar. Trabalhadores irregulares, desocupados, malandros formavam grupos anárquicos, blocos e cordões que também saíam no carnaval e, muitas vezes, brigavam com grupos rivais. De grupos muito ligados às raízes africanas, como os cucumbis e os afoxés na Bahia subordinados às casas de santos, surgiam novas tradições cariocas. (Fernandes, 2001)

Como o Rio de Janeiro era capital do Brasil desde 1763 e, até meados do século XX, era a maior e principal cidade brasileira, pessoas de diferentes origens foram atraídas e promoveu-se a síntese cultural popular do país. Além da cultura trazida pelos

escravizados e migrantes, chegavam, por aqui, modas trazidas da Europa e ritmos musicais modernos, como o tango e o jazz. Logo, o samba nasceu numa cidade que recebia influências de várias partes do mundo.

Na virada para o século XX, o Rio de Janeiro era uma cidade cosmopolita, que se esforçava para retratar a “belle époque” europeia, em relação à produção e consumo cultural. Naquele período, a população não se contentava mais com festas religiosas e o que restou do entrudo. As pessoas procuravam os teatros de revista, cafés-concerto, cafés-dançantes e cinemas, que foram abertos para satisfazer o desejo por diversão das classes média e superiores. Nesses estabelecimentos, eram propagados diferentes estilos musicais, como polca, xotes e valsas. (Fernandes, 2001)

O choro foi outro estilo musical que influenciou a música do Rio de Janeiro; os instrumentistas acompanhavam cantores e animavam bailes e festas populares. Os conjuntos musicais que tocavam choro eram formados por instrumentos de corda (cavaquinho e violão) e de sopro (como a flauta e a clarineta). Os músicos geralmente pertenciam a classe média baixa do Segundo Império e Primeira República, ou seja, pessoas que puderam investir em educação musical.

Outro gênero musical importante da época foi o lundu, que era marcado por ritmos negros mesclados com outros estilos musicais. Na dança, o lundu preservou características negras como a umbigada, dança com características do batuque ou samba. Umbigada, em banto, significa: brincar e se divertir como cabrito. Nesse gênero, a sensualidade é marcante, e assim fez sucesso no Teatro de Revista<sup>16</sup>. A junção entre passos de umbigada e casais dançando juntos semelhante à polca deu origem ao maxixe, que apareceu nos bailes e gafeiras do bairro da Cidade Nova. O apelo sensual, primeiramente, escandalizou e, depois, atraiu as pessoas para esse ritmo e dança. (Fernandes, 2001)

O maxixe foi mais um estilo de dança do que musical. Ao afrontar os padrões morais da época, sofreu perseguições mesmo com o sucesso que fazia, chegando a ser exportado para a Europa. Com o sucesso, o maxixe conseguiu o reconhecimento de manifestação cultural, até ser fundido com um novo gênero musical: o samba.

A palavra samba é derivada do quimundo, di-semba, que significa “rejeitar, separar” (Lopes; Simas, 2022) em referência ao movimento físico produzido na

---

<sup>16</sup> O teatro de revista era um estilo influenciado pela opereta francesa. Os espetáculos inicialmente usavam como recursos as paródias.

umbigada, que é a característica principal das danças dos povos bantos, na África e na América. Outros significados para esse vocábulo são galantear, agradar, encantar. E, até o final do século XIX, utilizava-se a palavra samba para todas as danças populares derivadas dos batuques africanos. Posteriormente, essa palavra definiu o gênero musical originário dos batuques de Congo e Angola.

Na década de 1940, Mário de Andrade ampliou o significado do samba para além da dança de roda. No ano de 2001, foi definido pelos dicionários Houaiss e Villar que o samba é uma dança de roda semelhante ao batuque com dançarinos solistas e eventual presença da umbigada, difundida em todo o Brasil como diversidade coreográfica e acompanhamento instrumental (Lopes; Simas, 2022).

Batuque era como os portugueses chamavam genericamente as danças oriundas do continente africano, que, aqui no Brasil, tomavam a forma de dança-luta praticadas no domingo e dias de festa, mesmo com a vigilância policial. Alguns movimentos conhecidos atualmente surgiram em Salvador, como o partido que atualizou a tradição musical africana, com refrões improvisados pelos membros participantes da roda. No caso da dança, apareceu a umbigada que simbolizava tanto o encontro romântico como a solidariedade e pertencimento ao grupo.

No Brasil colonial e império, as várias danças africanas das quais a umbigada tinha sua principal característica, eram conhecidas como batuque ou samba, que, em banto, tinha o significado: brincar e se divertir como cabrito. O samba baiano, também conhecido como samba de roda, surgiu a partir das giras dos batuqueiros. Esse gênero contribuiu para o surgimento de danças afro-brasileiras como o carimbó paraense, o tambor de crioula no Maranhão, caxambu e jongo na região Sudeste, especialmente no vale do Paraíba. (Dossiê Iphan, 2014). Este estilo tanto designa o evento em que o samba se realizava, a música executada e o grupo formado responsável por tocar os instrumentos. Nos canaviais do Recôncavo Baiano, os negros usavam a música para expressar os sofrimentos causados pela escravidão e tinham permissão, em ocasiões festivas, de cantar e dançar para os senhores. (Lopes; Simas, 2022).

O surgimento do samba moderno contribuiu para a transformação do carnaval, permitindo que blocos e cordões tocassem o novo ritmo, incluindo novos instrumentos de percussão como a cuíca e o surdo, que tiveram o propósito de realçar a originalidade musical. Sobre o samba, existem diversos estilos como samba-canção, samba de terreiro, de quadra, samba-enredo, partido-alto. Dessa forma, percebemos o samba como um metagênero, e, dentro desses vários estilos que o samba assumiu, é visível a

distinção entre os sambas feitos para a indústria musical, e aqueles feitos para os ambientes informais e comunitários. Para compreendermos as matrizes do samba, é necessário ter em mente as definições do partido-alto, do samba de terreiro e do samba-enredo. (Dossiê Iphan, 2014).

O estilo partido-alto é a modalidade de samba mais tradicional no Rio de Janeiro. Pode ser definido como um samba cantado em forma de desafio por dois ou mais participantes da roda, que improvisam versos, tendo um refrão cantado por todas as pessoas no pagode.

O samba de terreiro, como o próprio nome já diz, é composto nos terreiros, que, na tradição do samba, pode ser a casa do candomblé ou o quintal de uma casa, onde até hoje acontecem as rodas de samba que agregam parentes, vizinhos, amigos. Portanto, o terreiro do samba é o espaço onde acontecem as trocas culturais e musicais entre os sambistas.

O terreiro, no sentido restrito, significa a área comum de uma escola de samba, logo o samba de terreiro representa a identidade de pessoas que fazem parte da escola de samba. Até um determinado momento do século XX, os compositores deste estilo de samba eram figuras respeitadas na hierarquia interna das escolas de samba. Atualmente são chamados de baluartes, e fazem parte dos cargos importantes das escolas. Os sambas de terreiro são importantes porque era através dessas canções que a comunidade expunha sua visão de mundo, seus pensamentos e identidade. À medida que as escolas de samba cresceram, os terreiros foram transformados nas atuais quadras, e esse estilo musical perdeu a força no interior dessas instituições. Dentro desse contexto, as mulheres tiveram grande importância no samba de terreiro, as chamadas tias baianas.

### **2.3 A influência das tias baianas na formação do samba carioca**

Um grupo muito importante para o desenvolvimento do samba e do carnaval do Rio de Janeiro foram as tias baianas, responsáveis pelo trabalho comunitário e pelo culto religioso. Viviam numa região denominada por Heitor dos Prazeres de Pequena África, localidade que se estendia das zonas do cais do Porto até a Cidade Nova englobando também a Praça Onze. Essas mulheres centralizavam toda a manifestação cultural da localidade e do grupo, pois mantinham as festas religiosas em homenagem aos santos e orixás de devoção; depois dos rituais religiosos, as festas se transformavam em encontros de música e conversa. (Moura 1995)

No início do período republicano, as baianas tinham muita importância dentro da comunidade, pois, sempre que podiam, voltavam para a Bahia, para cuidar dos cultos de seus orixás e dos negócios de sua nação<sup>17</sup>. As baianas mais famosas foram tia Ciata, tia Bebiana, Carmém do Ximbuca, Perciliana, Amélia. Elas influenciavam na preservação das tradições de seus grupos.

Destaco, neste texto, a importância de tia Ciata para a comunidade negra e o desenvolvimento do samba no Rio de Janeiro. O nome oficial de Ciata era Hilária Batista de Almeida, nascida em Salvador em 1854. Ela tinha grandes talentos culinários, fazia seus doces e comidas de santo para serem vendidos e assim lutava pelo sustento da sua família e ajudava na comunidade. Vendia sempre paramentada com as roupas de baiana, primeiramente na Rua Sete de Setembro, e depois no Largo da Carioca, ambos no Centro do Rio de Janeiro. Ciata também era festeira, não deixava de fazer festas para seus orixás na sua casa na Praça Onze. Depois das atividades religiosas, iniciava-se o pagode. Ela era uma boa cantora de partido alto, conseguia rimar os refrões que eram soltos na roda. E essas festas duravam dias, por essa razão, havia o cuidado para que a comida durasse durante toda a festa. (Moura, 1995)

As reuniões realizadas por negros, como o samba e o candomblé, aconteciam sob vigilância policial. As festas da tia Ciata não sofriam perseguição porque seu marido era um respeitado funcionário público, e tinha boas relações com a polícia. Logo, foi através da legalização de algumas casas de candomblé, inclusive a dela, que o samba se desenvolveu. Os policiais não sabiam diferenciar música religiosa de um samba, e assim os sambistas aproveitavam para cantar e dançar após os serviços religiosos.

As festas da casa da tia Ciata eram frequentadas por negros, mas também por trabalhadores de outras origens, como estivadores, artesãos, alguns funcionários públicos, policiais, integrantes da baixa classe média, que se aproximava do samba e do carnaval, ainda que não fossem negros. A casa de tia Ciata se tornou um dos pontos de passagem dos cortejos dos ranchos. O trabalho juntamente com o senso de solidariedade favorecia a saída dos ranchos, pois os próprios grupos costuravam as roupas, confeccionavam os ornamentos e os instrumentos musicais e compunham as músicas. (Moura, 1995)

---

17 O termo nação neste trecho não se refere aos Estados Nacionais que se formaram no século XIX, mas sim ao modo como as diferentes comunidades de terreiro se denominam.

Com o crescimento dos carnavais, os desfiles receberam ajuda financeira através da contribuição de funerárias, de comerciantes e, posteriormente, dos jornais, que tinham interesse que as reportagens sobre o carnaval despertassem o desejo pela alfabetização nas classes e assim gerar interesse das classes sociais mais abastadas nas manifestações culturais dos negros.

A casa da tia Ciata não era apenas um local de festas, mas também de organização de parte da sociedade que fora excluída das grandes decisões de modernização da cidade; esse grupo lentamente se integraria através do processo de proletarização, no fim da Primeira República. Na Pequena África no Rio de Janeiro, houve a reorganização das relações entre a vizinhança, da vida religiosa e cultural, do trabalho, com fortalecimento das novas instituições culturais.

Um dos sambas mais famosos gravados na casa de tia Ciata foi o samba “Pelo Telefone”, que foi composto inicialmente como partido alto e cantado diversas vezes nos pagodes na cidade. Donga finalizou o samba com letra do jornalista Mauro de Almeida e do carnavalesco Peru dos pés frios. Além do partido alto, “Pelo Telefone” incorporou ritmos nordestinos. A letra expressava o descontentamento da população humilde com a repressão policial e também mostrava a importância de brincar nos cordões de carnaval para eles. O samba tocou a primeira vez para o público no Teatro Cinema Velo, na Tijuca. Eis um trecho da letra do samba:

O chefe da polícia  
 Pelo telefone manda me avisar  
 Que na Carioca  
 tem uma roleta pra se jogar (2x)  
 Ai, ai, ai  
 Deixa as mágoas pra traz, ô rapaz  
 Ai, ai, ai  
 Fica triste se és capaz e verás  
 Tomara que tu apanhes  
 Pra numa mais fazer isso  
 Roubar amores dos outros  
 E depois fazer feitiço  
 Olha a rolinha, sinhô, sinhô.

Se embarçou, sinhô, sinhô  
 Caiu no laço, sinhô, sinhô  
 Do nosso amor, sinhô, sinhô  
 Porque este samba, sinhô, sinhô  
 É de arrepiar, sinhô, sinhô.  
 Põe perna bamba, sinhô, sinhô  
 Mas faz gozar  
 O Peru me disse  
 Se o morcego visse  
 Não fazer tolice  
 Que eu não saísse.  
 Dessa esquisitice.  
 Do disse me disse (2x)  
 Queres ou não, sinhô, sinhô  
 Vir pro cordão sinhô, sinhô  
 Ser folião, sinhô, sinhô  
 De coração, sinhô, sinhô  
 Porque este samba sinhô, sinhô  
 É de arrepiar, sinhô, sinhô  
 Põe perna bamba, sinhô, sinhô  
 Mas faz gozar.

A partir desse momento, o samba se espalhou por diversos setores da sociedade. A musicalidade negra teve seu reconhecimento, o corpo negro deixou de ser visto apenas para o trabalho braçal. mas também para o entretenimento e prazeres das novas classes urbanas. Além da Pequena África, o morro do Estácio tinha representatividade no samba e ranchos que saíam em cortejos.

Do morro do Estácio, saíram grandes compositores como Ismael Silva, Newton Bastos, Armando Marçal e Bides, que ultrapassaram os limites das instituições carnavalescas, representando as classes populares urbanas do Rio de Janeiro e contribuindo para a história da música influenciando os seguintes nomes que, mais

tarde, ficaram famosos, como Noel Rosa, Ari Barroso e Chico Buarque (Mussa; Simas, 2010).

Esses sambistas do morro do Estácio e de outras comunidades inicialmente eram taxados de malandros pelas elites, pois muitas vezes viviam sem trabalhar, entretanto, significava que esses homens rejeitavam atividades pesadas, que eram as únicas oferecidas aos negros. Também queriam provar serem bons de brigas, principalmente através das lutas das capoeiras e mostrar que eram bons de samba (Mussa; Simas, 2010).

Para serem aceitos, os sambistas rejeitavam alguns elementos culturais que lembravam a malandragem. Por exemplo, Paulo da Portela dizia que o sambista deveria andar de terno, gravata e sapato. Naquele momento, os sambistas estavam vivendo o momento histórico em que os habitantes da cidade estavam interessados na cultura e música que vinham dos morros. Todas essas transformações que os sambistas movimentaram beneficiaram o surgimento das escolas de samba.

#### **2.4 As primeiras escolas de samba**

As escolas de samba se formaram a partir das seguintes referências: a tradição carnavalesca dos ranchos, blocos e cordões e os sons do candomblé e batuques. Essas agremiações juntaram a disciplina dos ranchos, a irreverência dos blocos, o canto das baianas e a cadência do samba carioca. (Mussa; Simas, 2010). Porém, as escolas de samba não eram somente herdeiras dos ranchos e outras tradições populares carnavalescas. Elas incorporaram diversas tradições dos tempos coloniais, sobretudo dos elementos religiosos católicos, impostos pela classe dominante branca. (Augras, 1998).

Os ranchos, com sua estrutura, influenciavam a formação das Escolas de Samba em seus desfiles, como a presença dos seguintes setores: abre alas, comissão de frente, figurantes, alegorias, mestre-sala e porta-estandarte. Os ranchos eram vistos como modelos de ordem e organização, além de manter, entre seus dirigentes, oficiais da polícia que garantiam a segurança e legitimidade tendo cargos importantes nessas agremiações.

Existem muitas versões acerca da origem do nome Escola de Samba. Consagrou-se a ideia de que está relacionado à escola de normalistas que existia no bairro do Estácio, com a ideia de educação para o samba, acerca da música, da cultura e da história que, até hoje, nas escolas, é passada de geração em geração; desejavam mostrar que não



queriam ser vistos como desordeiros, que se preocupavam com a transmissão do saber. (Augras, 1998)

A primeira agremiação semelhante a uma escola de samba foi a Deixa Falar, justamente no bairro do Estácio. Essa instituição foi criada como um bloco em 12 de agosto de 1928, e depois se tornou um rancho em 1932. Quando ocorreu o primeiro concurso das escolas de samba, a Deixa Falar retirou-se dos carnavais. Um dos fatos importantes em relação à Deixa Falar é que a agremiação fora criada para ser um bloco composto por desfilantes conhecidos, com autorização para desfilar e protegidos por uma corda, jeito diferente de festejar dos antigos blocos dos sujeitos, que se formavam espontaneamente por seguidores. Os blocos dos sujeitos, por não se sujeitarem a nenhum tipo de regulamentação, eram sempre alvo das agressões policiais. Para um bloco obter licença policial, era preciso não somente a identificação dos membros como o endereço da sede da instituição. (Augras, 1998)

Outra inovação da Deixa falar foi a utilização, em sua bateria, de tamborins, surdo, cuícas, pandeiros e reco-recos, que tinham a função de marcar o ritmo da dança e dos sambas cantados. É importante dizer que, até meados da década de 1930, os desfiles aconteciam com sambas que tivessem duas partes. A primeira parte era composta com letra previamente conhecida, sendo cantado pelos puxadores acompanhados do coro da escola. A segunda parte era composta através do improviso de sambistas versadores.<sup>18</sup> (Augras, 1998)

O enredo da Deixa Falar, em 1932, foi “A Primavera e a Revolução de Outubro”, exemplificando a tradição que era usar fatos políticos para compor sambas e festejar. Neste caso, o samba exaltava a Revolução de 1930, de Getúlio Vargas e seu governo. (Augras, 1998). As escolas de samba, em sua maioria, surgiram de blocos que já existiam, portanto, afirmar em qual ano nasceram é praticamente impossível (Augras, 1998). Contudo, podemos afirmar que, entre as décadas de 1920 e 1930, surgiram várias escolas de samba no Rio de Janeiro que são importantes atualmente, como a Estação Primeira de Mangueira, o conjunto Oswaldo Cruz (atual Portela), Vizinha Faladeira, Para o Ano Sai Melhor (do bairro do Estácio), e Cada Ano Sai Melhor (no morro de São Carlos).

As escolas de samba reuniam as seguintes características que as levaram para o sucesso: o samba moderno e sua dança, uso do conjunto instrumental de percussão

---

<sup>18</sup> Poetas que compõem sambas quando está acontecendo a roda de samba.

(bateria) e a obrigatoriedade da ala das baianas em seus desfiles, juntamente com elementos que eram presentes nos ranchos, como o enredo, o mestre-sala, a porta-bandeira, alegorias e comissão de frente. (Fernandes, 2001). A ala das baianas representa as antigas mães de santo e quituteiras que sempre apoiaram o samba e o carnaval. Interessante que, no início, devido à resistência de muitas famílias em deixarem as mulheres participarem das escolas de samba, essa ala também era composta por homens. Com o passar dos anos, as mulheres, normalmente senhoras de idade, dominaram esta ala, como é atualmente. (Fernandes, 2001)

A dança do samba também derivou de diversas tradições, como o jongo, o batuque e o samba de roda. No samba, não se dança pela umbigada, mas através de um movimento nos pés, em que as pernas se tocam. Esse estilo de dança é uma invenção em que aproveitou a diversidade coreográfica dos festejos populares. (Fernandes, 2001)

A cadência do ritmo do samba está relacionada à velocidade da marcha do cortejo, gerando consequências para a dança. Dessa forma, o samba manteve sua cadência original até a década de 1970. Com o aumento do número dos componentes, a partir desse período, o ritmo teve de ser acelerado para melhorar o tempo de duração dos desfiles. (Fernandes, 2001)

Os concursos de escola de samba, que vemos todos os anos no carnaval, começaram no dia 20 de janeiro de 1929, organizado pelo pai de santo Zé Espinguela e recebeu o apoio do jornal A Vanguarda. Na época, as poucas escolas que existiam e participavam do concurso concorriam com dois sambas cada, mas não havia desfile, apenas a apresentação e disputas entre os sambas concorrentes. A primeira escola campeã foi o Conjunto Oswaldo Cruz, com o samba composto por Heitor dos Prazeres, “A tristeza me persegue.” (Augras, 1998)

A primeira disputa com desfile ocorreu em 1932, patrocinada pelo jornal Mundo Esportivo e idealizada pelo jornalista Mario Filho. Nesse primeiro concurso a Estação Primeira de Mangueira foi vencedora. Através desse concurso, as escolas passaram a ser vistas pelo restante da sociedade e, dessa forma, tiveram de se adequar às normas para agradar à comissão julgadora, ou seja, o controle social se tornou eficaz (Augras, 1998).

No ano seguinte, o concurso foi realizado pelo jornal O Globo, que apresentou um regulamento com os quesitos que as escolas deveriam obedecer, como poesia do samba, enredo, originalidade e conjunto. Nesse ano de 1933, houve, pela primeira vez, ajuda financeira do poder público. O jornal colocou jornalistas e intelectuais interessados em samba para serem julgadores dos desfiles (Augras, 1998)

Os principais assuntos abordados nos sambas-enredo desse período eram: o meio ambiente, a realidade dos sambistas e o próprio samba. A partir da década de 1930 e o início das disputas, os sambistas se comprometeram em criar sambas ligados à temática nacional, exaltando episódios e personagens históricos, tendo como referência a historiografia dominante. E foi dessa forma que o subgênero samba-enredo nasceu (Augras, 1998).

Samba-enredo pode ser compreendido como um poema musicado relacionado ao tema alegórico escolhido pela escola. Em um sentido amplo, qualquer samba pode ter enredo, pois pode-se falar de vários temas. Entretanto, compor sambas com uma temática específica não era algo estranho aos sambistas, pois os ranchos já tinham essa prática, como o exemplo da Deixa Falar. Os intelectuais que participavam dos ranchos influenciaram na construção de enredos com finalidades educativas. (Augras, 1998)

Enredo é o tema proposto pela escola para ser apresentado no desfile. Dessa forma, o enredo em si não é julgado, mas sim a forma como a temática é desenvolvida, com as fantasias, alegorias e adereços, junto com o samba, ou seja, a manifestação física do enredo. No início, a escolha do enredo não era sistemática, aparecia um tema, ou vários, e os compositores se juntavam para criar os sambas. A comunidade se reunia e cantava, e o samba que fazia sucesso com as pastoras e com a comunidade era o escolhido. Porém, os compositores tinham de ir além de simplesmente escreverem bons sambas, eles tinham de investir em divulgação, então eram marcadas festas com feijoadas e outros pratos para que o samba de tal grupo fosse divulgado e conhecido. (Augras, 1998)

Os sambas que fizeram maior sucesso eram de fácil memorização. O grande público conhecia os sambas pelo rádio, e, a partir dessa divulgação, as pessoas comentavam e aprendiam as letras. Logo, precisava-se de investimento para que a obra chegasse ao maior número de pessoas. O enredo virou critério de julgamento no concurso de 1933, e a primeira escola conhecida por ter composto o samba-enredo de acordo com o modelo que conhecemos foi a Unidos da Tijuca no Carnaval daquele ano. A novidade foi noticiada pelos jornais Correio da Manhã e O Globo, que constataram que os sambas (música e letra) estavam adequados ao enredo (história contada). Fato que demorou para que as escolas de samba adotassem o samba-enredo em seus desfiles, isso só aconteceu no final da década de 1940. (Fernandes, 2001)

A União das Escolas de Samba foi fundada em 1934 com a finalidade de organizar os desfiles. Seu primeiro presidente, Flávio Paulo da Costa, comprometeu-se,

através de uma carta para o prefeito Pedro Ernesto, que foi um incentivador do carnaval carioca, a veicular, através do samba, valores patrióticos, tais como grandiosidade e brasilidade. Dias depois, o prefeito autorizou a presença das escolas de samba no carnaval carioca, sancionou a União como a única instituição representante das escolas de samba e se comprometeu em ajudar financeiramente as escolas.

As escolas buscavam apoio do poder público para que suas comunidades e manifestações culturais fossem aceitas. Por outro lado, o governo enxergava que, ao legalizar os desfiles, podia controlar as camadas populares em seus locais importantes.

Com o apoio do prefeito Pedro Ernesto, as escolas de samba deixaram de desfilar apenas com seus próprios recursos. O suporte só era recebido quando as agremiações se registravam na polícia. Tornou-se nítida a intervenção do Estado no mundo do samba com a legalização das agremiações na polícia. (Augras, 1998).

Pedro Ernesto também tinha interesses políticos para angariar votos dos pobres, dos moradores de favela, inclusive criou o Partido Autonomista do Distrito Federal com essas premissas. Com isso, a União das Escolas de Samba se tornou interlocutora entre a classe política e as classes populares. Contudo, esse relacionamento entre poder público e o morro estava sendo construído a partir de valores clientelistas. Os políticos que apoiavam o samba não faziam por simples benevolência, mas para, de alguma forma, obter vantagens (Augras, 1998).

A utilização de temas nacionais para a composição dos sambas não foi simplesmente uma cobrança do governo, mas acabou acontecendo pelos próprios sambistas que, ao exaltar os valores nacionais, pensavam estar colaborando para aceitação do samba em diversos setores da sociedade.

O governo, durante o Estado Novo, desejava cultivar valores nacionalistas. Logo, as escolas de samba absorveram essa atmosfera como um incentivo de usar temáticas nacionalistas, mesmo não havendo ainda proibição de desfiles com outros temas. À medida que a União das Escolas de Samba se fortalecia na sociedade, insistia-se no desenvolvimento de temáticas nacionais no carnaval.

O primeiro desfile oficial no molde da prefeitura ocorreu em 1935, através do patrocínio e divulgação do jornal A Nação. Os quesitos julgados no concurso foram: originalidade, harmonia, bateria e bandeira. A escola de samba vencedora foi a Vai Como Pode, que, depois desse ano, mudou o nome para Portela. Só puderam se inscrever na disputa as escolas filiadas à União das Escolas de Samba, e 25 escolas participaram.

Mesmo com o desejo de serem criativas, as escolas de samba estavam vivendo tempos em que tinham de obedecer às regras do jogo. Os desfiles de escolas de samba, até se tornarem o palco principal das festividades do carnaval, passaram por episódios de docilidade, resistência, confronto e negociação com vários setores, como os patrocinadores, que tinham suas exigências, o Estado, a indústria turística e a contravenção. (Augras, 1998)

A concessão da subvenção e a legalização dos desfiles não se tornaram somente uma vitória das massas. Os desfiles deixaram de ser vistos somente como conquista, mas uma recompensa concedida pelo Estado. Para essas instituições, acabou restando a adequação pela sobrevivência. (Augras, 1998).

Existe a versão de que o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) obrigou as escolas de samba a desfilar com enredos patrióticos, mas, apesar de esse órgão de censura ter interferido nas manifestações culturais, ele não obrigou a composição de sambas com valores nacionais. Entretanto, o clima nacionalista motivou os sambistas a escreverem os sambas com esta temática. (Augras, 1998)

Durante a década de 1940, no Governo Dutra, a intervenção do poder público se tornou mais forte, as agremiações elaboravam sambas com temáticas cada vez mais ufanistas, exaltando as belezas naturais do país, a grandeza da pátria e seus heróis. Por causa disso, as escolas de samba, nesse período, afastaram-se das raízes africanas, pois contavam histórias baseadas no que era chamado de “civilizado”, ou seja, rejeitando tudo aquilo que lembra o continente africano. Podia ressaltar o jeito de ser do brasileiro, mas sob determinados critérios. O motivo dessas características nesse período é a busca pela elevação moral das Escolas de Samba. (Augras, 1998)

Uma marca cultural desse período foi a criação da Hora do Brasil em 1942, um momento de exibição de música folclórica, com a função de recolher e divulgar músicas. No geral, o rádio abriu o espaço para o samba apologético-nacionalista, do qual o melhor exemplo é a produção de Ari Barroso. Se o ritmo do samba lembra os batuques africanos, a letra podia ser controlada. Dessa forma, os radialistas divulgadores também eram comprometidos com o combate contra o “primitivismo”, insistindo no papel civilizatório da música, que significou embranquecer a cultura. (Augras, 1998).

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, a ajuda dada pelo Distrito Federal, que naquele momento era o Rio de Janeiro, ao carnaval esmoreceu por causa do conflito, e, em 1943, as subvenções do poder público cessaram. As escolas de samba

passaram a ter patrocínios da Liga de Defesa Nacional<sup>19</sup> e da União Nacional dos Estudantes.<sup>20</sup> Nesse período, os enredos ressaltaram a participação do Brasil na guerra. Após o fim da guerra, no ano de 1946, aconteceu o que ficou conhecido como o “Carnaval da Vitória”, celebrando o fim do conflito e enaltecendo a participação brasileira na guerra. Nesse carnaval, a vitória foi da Portela. Eis um trecho do samba da Portela de 1943, “Carnaval de guerra”, dos compositores Nilson e Alvaiade, que exalta a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial:

Brasil, terra de liberdade  
 Brasil, não usou de falsidade  
 Meu irmão foi pra guerra, defender esta grande terra.  
 Meu Brasil precisando eu vou, ser mais um defensor.  
 Vou pra linha de frente travar um duelo.  
 Em defesa do perdão verde e amarelo  
 Embora eu tenha que ser a sentinela perdida.  
 Honrarei minha pátria querida

No decorrer do tempo em que a União Nacional dos Estudantes foi responsável pelos desfiles, as escolas de samba tiveram de se submeter a um controle maior. Para participar do julgamento, as agremiações deveriam enviar para a UNE os documentos sobre a estrutura de seus desfiles com bastante antecedência, para que a comissão julgadora pudesse julgar de forma criteriosa. Entretanto, não havia nesse regulamento a obrigação de desenvolvimento de temas nacionalistas. No final da guerra, ocorreu o retorno do controle dos desfiles para a União das Escolas de Samba, porém essa autonomia durou pouco tempo, pois a instituição apoiava o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, durante o governo Dutra, no ano de 1947, foi cassado. Logo, instituições que apoiavam também sofreram. Portanto, os desfiles voltaram para as mãos da União das Escolas de Samba com o apoio da prefeitura.

Os temas abordados, nesse momento, eram ligados à História nacional. Portanto, era comum encontrar, nos sambas, os seguintes personagens: Dom João VI, Princesa Isabel, Duque de Caxias, Castro Alves, Gonçalves Dias, Santos Dumont, Oswaldo Cruz,

---

19 É uma associação cívico-militar fundada em 1916 no Rio de Janeiro

20 É uma organização estudantil brasileira, fundada em 1938. É umas das principais representantes dos estudantes universitários brasileiros.

Villa Lobos. A partir desses exemplos, é perceptível que eram contemplados personagens diversos que marcaram a História do Brasil de diferentes áreas, como políticos, militares, artistas, poetas, cientistas, para serem exaltados.

Os sambas desse período suavizavam muitas partes da História do Brasil. Abrandavam o sistema colonial e o sistema escravista, romantizavam a relação que o país tinha com outros povos, forjando uma identidade nacional hospitaleira. Os fatos históricos retratados no período geralmente eram: a atuação dos jesuítas, as investidas dos bandeirantes, a república dos Palmares, a guerra entre portugueses e holandeses, sempre em perspectiva ufanista e de exaltação. No período do governo de Juscelino Kubitschek, a ideologia desenvolvimentista continuou influenciando os enredos ufanistas, que continuaram celebrando o Brasil.

Contudo, ainda na década de 1950, ocorreu uma mudança nas escolhas dos enredos que repercute até os dias atuais, que é o uso de temas afro-brasileiros, através dos próprios sambistas. O GRES Acadêmicos do Salgueiro foi a primeira escola de samba a adotar esta temática em 1954, com o samba “Romaria à Bahia”, dos compositores Abelardo Silva, Duduca e Ernesto José Aguiar. Este samba, além de abordar a Bahia como a localidade de surgimento da matriz do samba carioca, utilizou palavras presentes no vocabulário dos negros brasileiros, como: cateretê, acarajé e candomblé, além de mostrar o sincretismo do Senhor do Bonfim com o orixá Oxalá, reverenciado na Bahia. Veja a letra do samba abaixo:

Ouvia-se o cateretê, cantavam porque esta festa tornou-se assim

Carnaval, fantasia lindas festas, de romaria

apresentamos o que acontece na

Bahia.

Lá-rá-lá-lá-rá-lá-lá-rá-lá

Lá-rá-lá-lá-rá-lá-lá-rá-lá

Lá-rá-lá-lá-lá-rá-lá-rá-lá-rá

ô, ô, Bahia

é a terra do coco

e da boa baiana do acarajé!

Ô, ô, ô, Bahia,

é a terra do samba

e de gente bamba  
e do candomblé.  
Bahia, Bahia,  
orgulho desta nossa melodia.  
Desde o tempo do Imperador  
que esta festa se glorificou,  
a maior que ainda existe  
até hoje na Bahia.  
Por isso, em nosso enredo de carnaval  
prestamos esta homenagem  
à terra santa da São Salvador.  
Vejam, nossas baianas  
cantam assim:  
Salve a Bahia  
e o Senhor do Bonfim.

Após esse ano, várias escolas voltaram às suas raízes africanas, como a Mocidade Independente de Padre Miguel, com o samba “Apoteose ao samba”, 1958. As adesões ao tema por parte de outras escolas significam que havia chegado a hora de falar das pessoas que construíam esses desfiles, abordando a história das suas comunidades, dos povos que vieram para o Brasil de forma forçada e construíram o país; isso além de criticar as condições de vida que lhe foram impostas, como a situação das favelas.

Enquanto os compositores estavam introduzindo lentamente temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, o carnavalesco do Salgueiro Fernando Pamplona realizou vários desfiles com esta temática conseguindo deixar sua marca eternamente nos carnavais. Pamplona inaugurou a era dos carnavalescos oriundos da Faculdade de Belas Artes da UFRJ, que passaram a trabalhar propondo enredos e construindo desfiles. O primeiro enredo de Pamplona no Salgueiro foi em 1960, “Quilombo dos Palmares”, dos compositores Noel Rosa de Oliveira, Anescar e Walter Moreira; o samba canta a heroicidade do Zumbi e a resistência de Palmares sob sua liderança. Em 1963,



foi a vez de a escola cantar “Chica da Silva”, dando personalidade à personagem, não só contando os seus feitos. Observe a letra de “Quilombo dos Palmares” abaixo:

No tempo que o Brasil  
Um simples país colonial  
Pernambuco foi palco da História  
Que apresentamos neste carnaval  
Com a invasão dos holandeses  
Os escravos fugiram da opressão  
E do julgo dos portugueses  
Esses revoltosos  
Ansiosos pela liberdade  
Nos arraiais dos Palmares  
Buscavam a tranquilidade  
Surgia nessa história um protetor  
Zumbi, o divino protetor  
Resistiu com seus guerreiros em sua Troia  
Muitos anos, ao furor dos opressores,  
Ao qual os negros refugiados  
Rendiam respeito e louvor  
Quarenta e oito anos depois  
De luta e glória  
Terminou o conflito dos Palmares  
E lá no alto da serra,  
Viu em chamas a sua Troia  
E num lance impressionante  
Zumbi no seu orgulho se precipitou  
Lá do alto da Serra do Gigante  
Meu maracatu  
É da coroa imperial  
É de Pernambuco

## É da casa real

Desde 1964, os desfiles ocorreram sob o Regime Militar, embora os temas afro-brasileiros continuassem, e com boas obras; muitas escolas optaram por temas de exaltação nacional, desenvolvimentistas. Algumas escolas escreveram sambas com uma leve crítica ao regime, mesmo em meio ao auge da ditadura, como o Império Serrano, de 1969, com “Heróis da Liberdade”, dos compositores Silas de Oliveira, Mano Décio e Manoel Ferreira. Esse samba relaciona alguns fatos históricos do período Colonial, como a Revolta de Vila e a Conjuração Mineira, as lutas de ambas contra a opressão que os portugueses impunham aos colonos, os sofrimentos dos negros e as lutas pela abolição da escravidão, com a opressão sofrida pelos cidadãos brasileiros pelo Regime Militar. Eis a letra abaixo:

Ô ô ô ô

Liberdade senhor,

Passava a noite, vinha dia

O sangue do negro corria dia a dia

De lamento em lamento

De agonia em agonia

Ele pede o fim da tirania

Lá em Vila Rica

Junto ao Largo da Bica

Local da Opressão

A fiel maçonaria, com sabedoria

Deu sua decisão lá, rá, rá

Com flores e alegria veio a abolição

A independência laureando o seu brasão

Ao longe soldados e tambores

Alunos e professores

Acompanhados de clarim

Cantavam assim

Já raiou a liberdade

A liberdade já raiou

Esta brisa que a juventude afaga

Esta chama que o ódio não apaga

Pelo universo é a evolução  
 Em sua legítima razão  
 Samba, oh samba  
 Tem a sua primazia  
 De gozar da felicidade  
 Samba, meu samba  
 Presta homenagem  
 Aos heróis da liberdade

A temática indígena é bem menos explorada que a negra, talvez refletindo a pouca identificação da sociedade urbana com o passado do Brasil ameríndio, como se fosse algo muito distante da realidade dos habitantes da cidade. Um dos sambas mais importantes com esta temática foi “Lendas e Mistérios da Amazônia”, dos compositores Catoni, Jabolo e Waltenir, da Portela, em 1970<sup>21</sup>. Esse samba trata das lendas que atravessam os povos indígenas que vivem na Amazônia, como a origem do rio Solimões, que, segundo a lenda, surgiu do resultado do amor impossível entre o Sol e a Lua, as lendas da Vitória-Régia e da Iara. Além de retratar a Amazônia de forma paradisíaca, um lugar cheio de riquezas, esse samba, que fala sobre os povos indígenas, baseava-se na idealização tanto da cultura indígena, quanto da região Amazônica. Eis o samba abaixo:

Nesta avenida colorida  
 A Portela faz seu carnaval  
 Lendas e mistérios da Amazônia  
 Cantamos neste samba original  
 Dizem que os astros se amaram  
 E não puderam se casar  
 A lua apaixonada chorou tanto  
 Que do seu pranto nasceu o rio-mar  
 E dizem mais  
 Jaçanã, bela como uma flor  
 Certa manhã viu ser proibido o seu amor  
 Pois o valente guerreiro

---

21 Durante o regime militar, há o processo de demarcação de terras indígenas por partes dos militares, bem como a criação da Fundação Nacional do Índio.

Por ela se apaixonou  
 Foi sacrificada pela ira do Pajé  
 E na vitória-régia  
 Ela se transformou  
 Quando chegava a primavera  
 A estação das flores  
 Havia uma festa de amores  
 Era tradição de amores  
 Era tradição das Amazonas  
 Mulheres guerreiras  
 Aquele ambiente de alegria  
 Só terminava ao raiar do dia  
 Ô skindô la lá  
 Ô skindo le lê  
 Olha só quem vem lá  
 É o saci-pererê

Um dos sambas emblemáticos, no período democrático, justamente no centenário da abolição da escravidão e da promulgação da Constituição de 1988, foi “Kizomba, Festa da raça”, Vila Isabel, composto por Rodolpho, Jonas e Luís Carlos da Vila. O samba exalta o papel de Zumbi dos Palmares como liderança do maior quilombo conhecido e duradouro, além de outras personalidades, como a lendária escrava Anastácia, a sambista Clementina de Jesus. O samba traz a crítica sobre o apartheid na África do Sul e valoriza as tradições culturais afro-brasileiras.

Valeu Zumbi,  
 O grito forte dos Palmares  
 Que correu terras, céus e mares  
 Influenciando a abolição  
 Zumbi valeu  
 Hoje a Vila é Kizomba  
 É batuque, canto e dança  
 Jongo e maracatu  
 Vem menininha pra dançar o caxambu

Anastácia não se deixou escravizar  
Ô ô Clementina  
O pagode é o partido popular  
Sacerdote ergue a taça  
Convocando toda a massa  
Neste evento que congraça  
Gente de todas as raças  
Numa mesma emoção  
Esta Kizomba é a nossa constituição  
Que magia  
Reza, ajeum e orixás  
Tem a força da cultura  
Tem a arte e a bravura  
E um bom jogo de cintura  
Faz valer seus ideais  
E a beleza pura dos seus rituais  
Vem a lua de Luanda  
Para iluminar a rua  
Nossa sede é nossa sede  
E que o apartheid se destrua

Desde os anos 1990 até os dias atuais, houve transformações nos enredos das escolas de samba. Muitas optaram por enredos patrocinados, com a justificativa dos elevados custos para realizar um desfile de carnaval. Entretanto, apesar da diversidade dos enredos, todos os anos algumas escolas escolhem trazer enredos que falem da história e cultura do Brasil e dos povos que formaram sua gente. Não se pode finalizar sem mostrar um samba que, demonstrando senso crítico em relação aos tempos passados, preservou essa tradição. Eis o samba da Portela de 2024 “Um defeito de cor”, dos compositores Rafael Gigante, Vinícius Ferreira, Wanderley Monteiro, Jefferson Oliveira Hélio do Porto, Bira, André do Posto, que retrata a luta das mulheres negras no Brasil personificada na vida de Luísa Mahin. A saga dessa mulher incorpora as vivências de muitas outras, mostrando que, apesar de muitas lutas e desafios serem

comuns, as mulheres negras no Brasil são plurais em relação às suas histórias e culturas; pluralidades propagadas a seus descendentes, que enriquecem a História e a cultura brasileira.

O samba genuinamente preto  
Fina flor, jardim do gueto  
Que exala o nosso afeto  
Me embala, oh! Mãe, no colo da saudade  
Pra fazer da identidade nosso livro aberto  
Omoduntê, vim do ventre do amor  
Omoduntê, pois assim me batizou  
Alma de Gege e a justiça de Xangô  
O teu exemplo me faz vencedor  
Sagrado feminino ensinamento  
Feito águia corta o tempo  
Te encontro ao ver o mar  
Inspiração a flor da pele preta  
Tua voz, tinta e caneta  
No azul que reina Yemanjá

Salve a Lua de Bennin  
Viva o povo de Benguela  
Essa luz que brilha em mim  
E habita a Portela  
Tal a história de Mahin  
Liberdade se rebela  
Nasci quilombo e cresci favela!

Orayeye oxum, Kalunga!  
É mão que acolhe outra mão, macumba!  
Teu rosto vestindo o adê

No meu alguidar tem dendê  
O sangue que corre na veia é Malê!  
Em cada prece, em cada sonho, nêga  
Eu te sinto, nêga  
Seja onde for  
Em cada canto, em cada sonho, nêgo  
Eu te cuido, nêgo cá de onde estou

Saravá Keindhe! Teu nome vive!  
Teu povo é livre! Teu filho venceu, mulher!  
Em cada um nós, derrame seu axé!

## **2.5 Uso do samba enredo no ensino de História**

Como a proposta da minha pesquisa é trabalhar samba enredo nas aulas de História, percebo que o samba pode ser um valioso instrumento para o conhecimento da vivência, das lutas e alegrias dos afrodescendentes. Trata-se de uma fonte histórica importante para o conhecimento das situações de vida dessas pessoas. Utilizar sambas-enredo nas aulas vai além do lúdico, pois o trabalho com música favorece o processo de ensino-aprendizagem. (Santos, 2022).

Os sambas-enredo são fontes importantes para pesquisadores e professores de História que desejam estudar e ensinar sobre essa comunidade. Além desse estilo musical proporcionar debates sobre preconceito racial, muitos sambas denunciam o racismo sofrido pelo povo negro.

O samba é umas das poucas fontes históricas produzidas que nos ajudam a estudar a situação da comunidade negra ao longo do tempo, através da perspectiva daqueles que foram excluídos como sujeitos históricos através da historiografia oficial, Santos,2022). Sendo assim, compreendo que a cultura popular negra ensina, gera significados, saberes, identidade e subjetividade (Silva, 2018).

O uso dos sambas-enredo possibilita repensar educação e ensino de História, sabendo que crianças, jovens e adultos conhecem o mundo além dos muros da escola.

Logo o samba permite aos pesquisadores professores outros caminhos para revisitar a história africana e dos negros da diáspora. (Silva, 2018).

Os livros que me ajudaram sobre a utilização do samba-enredo na aula de História foram: Samba na escola: Apoteose de uma educação antirracista, do Prof<sup>o</sup> Fabrício Castilho (Castilho, 2022) e Ensino de História e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e samba-enredo, da Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia da Silva, (Silva, 2019).

Ambos tratam da possibilidade de trabalhar samba-enredo nas aulas de História da África e cultura afro-brasileira na perspectiva antirracista, algo que está relacionado com a minha pesquisa. Entretanto, o livro do Prof<sup>o</sup> Fabrício Castilho está mais de acordo com o contexto no qual atuo, pois ele também fala do lugar de professor da educação básica, compreende esta realidade e propõe atividades possíveis, nas quais me inspirei para realizar as minhas, além de somente trabalhar com samba-enredo e não com os desfiles em si. Minha pesquisa também está alinhada ao do professor em relação à perspectiva teórica decolonial e a utilização de conceitos como: memória e identidade.

A Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia da Silva fez uma análise minuciosa dos sambas-enredo que ela escolheu no seu livro contextualizando com os conteúdos de História da África, o que me esclareceu sobre as contextualizações que eu precisei fazer com os meus alunos, antes da realização das atividades. Contudo, a professora trabalha, além dos sambas, com os desfiles, analisando a parte estética, como alegorias que têm a ver com o enredo. E eu preferi, por questões da minha realidade dentro da escola, inclusive de logística ministrando aulas no ensino fundamental, somente trabalhar com o samba-enredo.

No ProffHistória, as dissertações me motivaram na pesquisa; a primeira do professor Cláudio Manoel Carneiro de Souza, da UERJ: o Samba na escola: narrativas de rupturas e permanências nos sambas-enredo no centenário da abolição (Souza, 2022). Essa dissertação analisou os sambas que contêm as narrativas afro-brasileiras entre os anos 1968-1978, em relação a diversos temas: tráfico de escravizados, resistência, abolição, democracia racial e cultura afro-brasileira, temáticas que considero importantes para minha pesquisa e realização das atividades com os estudantes. A proposta didática que o professor propôs também foi inspiração para mim, em relação ao planejamento, a execução do projeto pelos alunos. Os alunos tiveram autonomia em relação às pesquisas feitas por eles e apresentação dos trabalhos.

A segunda dissertação é do Prof<sup>o</sup> Rafael Guedes “Negritude e sambas enredo no carnaval de 1988: a caixa do samba e os GRES Beija Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o Ensino de História”, da UNIRIO (Guedes, 2019). Esse



trabalho, ao falar da importância do samba para a cultura e como este gênero atravessa a sociedade brasileira, auxiliou-me na pesquisa. Em relação à proposta didática, apesar de eu não propor um material didático como o professor propôs, a forma como o trabalho com os alunos foi conduzida enriqueceu a minha prática pedagógica.

Percebo que, antes de realizar as atividades com os sambas-enredo, é necessário que os professores realizem suas aulas com temas introdutórios como: a origem do gênero musical samba, escravidão, resistência. (Santos, 2022) Os estudantes sentem a necessidade dessa contextualização. Assim fiz com as minhas atividades, que estão comentadas no terceiro capítulo; primeiramente, ministrei aulas introdutórias com os assuntos presentes nos sambas que escolhi através dos seguintes conceitos: memória, identidade, escravidão, resistência, potência.

Escolhi trabalhar com os sambas-enredo, pois percebia a falta de material para algumas temáticas e vi, na utilização desse estilo, um rico potencial que melhoraria as minhas aulas. Acredito este ser um caminho para relacionar história e cultura, uma vez que as escolas de samba estão presentes nas periferias do Brasil e que são instrumentos para discussões urgentes sobre as adversidades que a comunidade negra sofre no país. (Castilho, 2022)

### **Capítulo III: PELO ENSINO DAS AFRICANIDADES POR MEIO DOS SAMBAS-ENREDO**

Para o ensino de História e cultura afro-brasileira, que aqui compreendo como Africanidades, por ser um termo que engloba as contribuições da cultura africana ao Brasil e o modo como os africanos e seus descendentes desenvolveram novas práticas culturais no Brasil. Os brasileiros compartilham essa herança africana independente da sua origem, por isso a importância do ensino das Africanidades. Sendo assim, utilizei, como fontes e base para a realização das atividades com os alunos, alguns sambas-enredo partindo da perspectiva teórica decolonial.

O pensamento decolonial denuncia a hierarquização do ser, do saber e do poder (Ballestrin, 2017). Essa postura epistêmica é mobilizada como chave explicativa para a compreensão dos processos de constituição das sociedades após seus processos de independência política no continente americano. Para o pensamento decolonial, a desigualdade na América, após os processos de independência das colônias, é explicada pela permanência da valorização somente do pensamento e do agir europeus, e o não reconhecimento de outras visões de mundo e de sociedades, ou seja, de outras formas de existência nesse planeta. Dessa forma, podemos concluir que o que chamamos de “pensamento moderno” imposto pelos colonizadores europeus causou a dominação em diferentes frentes: nas relações de poder, de ser e de saber.

Walter D. Mignolo, em seu texto “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério no Ocidente conceitual da modernidade”, diz que a colonialidade do poder foi o eixo que estruturou e continua estruturando a diferença colonial (Mignolo, 2005). O autor argumenta que a percepção da diferença colonial começou a partir dos movimentos de descolonização (ou independência) dos países dos continentes americano, africano e asiático, desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XIX.

Dessa forma, é primordial compreender que o imaginário do mundo moderno/colonial foi construído a partir da complexa articulação de forças de vozes que foram ouvidas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas e, finalmente, de Histórias que foram contadas somente por um ponto de vista. De acordo com essa perspectiva, é fundamental romper com a hierarquização da história e de saberes de povos que durante muitos séculos foram calados, subalternizados, desvalorizados. É preciso relacionar o pensamento científico moderno europeu com os saberes de outros povos de forma não hierarquizada.

As atividades que propus aos meus alunos, através dos sambas-enredo que mostram os conhecimentos que os africanos levaram para o mundo e que chegaram ao Brasil, rompem com o silêncio dos saberes mostrando o valor dos saberes produzidos pelos africanos e de que todos nós usufruímos. O artigo “Orgulho e preconceito no ensino de História do Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos” reflete sobre a colonialidade no ensino de História no país (Silva; Meirelles, 2017) ainda pautada pela visão de que a História do Brasil é apenas uma derivação da história europeia. O texto questiona a formação de professores, dado que, se a maioria da população brasileira é composta por negros e pardos, como as universidades e os materiais didáticos só enaltecem a trajetória no espaço-tempo dos europeus? Infelizmente, as populações negras e indígenas eram vistas como um problema a ser resolvido ou como partes da engrenagem colonial; já no século XIX, eram vistas como impedimento ao progresso da nação recém fundada.

O argumento de que a criança brasileira precisa ter acesso ao conhecimento da história, ao preconizar somente os europeus, coloca-os como seres superiores e civilizados, e assim contribuem para a perpetuação do racismo no Brasil. Essa ausência da diversidade ajuda na perpetuação de um Brasil com formação racista, mas também machista e homofóbica. Os preconceitos aprendidos na escola são, na verdade, a reprodução da estrutura social. Sílvia de Almeida (Almeida, 2019) argumenta que a sociedade tende a naturalizar essa estrutura como realidade social. Entretanto, trata-se de uma representação da realidade social de forma que a ideologia deixa de ser um modo e se torna prática para convencer, por exemplo, que existem lugares distintos para brancos e negros. Por isso, o ensino de História, ao reviver memórias que foram negligenciadas, torna-se fundamental para o combate aos preconceitos.

O capítulo será dividido de acordo com as seguintes categorias: Memória e Currículo de História, Currículo de História e Identidade, Currículo de História e Enredo. Por fim, mostrarei como foi a experiência da realização das atividades. No primeiro item, será abordado sobre a memória a ser algo construído, por passar pelo processo de seleção e como esse processo atravessa o ensino de História, pois há memórias que foram silenciadas, e como é importante resgatá-las dando voz aos sujeitos históricos que foram negligenciados. No segundo item, será argumentado sobre o currículo de História ser um produtor de identidades, e, portanto, o conceito de identidade é algo construído historicamente e não essencializado. O terceiro item é

sobre a importância da narrativa no ensino de História, compreendendo a narrativa como sinônimo de discursos que escolhemos para utilizar nas aulas de História

### **3.1 Currículo de História e Memória, que articulações possíveis?**

Michael Pollak, em seu texto “Memória e identidade social” (Pollak, 1992), argumenta que a memória é construída, diversas vezes transformada e alvo de disputas políticas. As memórias do povo negro sempre foram alvo de silenciamento no Brasil, pois este povo era visto e tratado na sociedade como inferior. Sendo assim, deve-se destacar a luta pela cultura de povos não-brancos. No caso deste trabalho, do povo negro.

Miguel G. Arroyo, em seu texto “Sujeitos de direito à memória”, diz que é através da transmissão e aquisição da produção cultural que a escola, a docência e o currículo se tornam alocados no campo da memória (Arroyo, 2013). As festas nacionais e celebrações coletivas sempre fizeram parte do calendário escolar, com o objetivo de formar as vivências e aprendizagens do universo simbólico, valores e crenças, tornando-se, pois, mecanismos de produção e reproduções de memórias.

O autor mostra que o currículo é um território em disputa, não apenas pelo lugar de memória, mas quais memórias merecem ocupar este lugar. Essa disputa se tornou densa quando ocorreu a entrada na escola de grupos sociais que, durante muito tempo, foram inferiorizados, marginalizados da memória nacional e da História. Logo, o currículo passou a ser o território em disputa pelo reconhecimento e legitimidade de outras memórias.

O texto “Fazer memórias: para que servem o ensino a escrita da História” (Albuquerque Junior, 2012), ao analisar a relação entre memória e historiografia, argumenta que a História, a partir do momento em que se tornou disciplina escolar, tinha a função de formar cidadãos, padronizando as maneiras de se posicionar no mundo. Entretanto, o autor entende que a História implica o estudo da alteridade, da não existência de um padrão de vivência humana. Portanto, a História permite a convivência e o respeito com o diferente, e, para que isso de fato aconteça, a historiografia contemporânea teve de abandonar a concepção iluminista da humanidade que se baseia em uma noção de universalidade. Um dos efeitos desse processo é a produção de hierarquias a partir do padrão forjado como universal.

Nesse sentido, em consonância com Albuquerque Júnior (2012), defendo que a relação entre a História e a memória deve ser de problematização, interrogação e

questionamento. O historiador desfaz e refaz as memórias utilizando os recursos aprendidos na sua formação. Logo, ao trazer memórias dos povos negros utilizando os sambas-enredo como ferramentas nas salas de aula, estou provocando o questionamento, os motivos das memórias terem sido negligenciadas no ensino de História durante muito tempo.

Dessa forma, o texto “Ensino de História: entre História e memória” (Monteiro, 2007) nos propõe o seguinte questionamento: para ensinar História bastam apenas as técnicas de ensino ou o professor deve operar com os conhecimentos que os alunos levam para as salas, do ambiente e cultura que eles vivem e compartilham? Para a autora do texto, ensinar História é incluir os saberes disponíveis na sociedade, seja na ciência, na cultura ou na política. Esta seleção é baseada na vivência social e histórica dos professores e alunos, revelando interesses, processos identitários e de legitimação de poderes instituídos.

Muitas vezes, reclamamos que os alunos têm dificuldade de aprendizagem ou não possuem interesse em estudar. Isso pode ser verdade, porém, tais comportamentos podem configurar resistências a conteúdos que são postos como verdade absoluta pelos professores, mas que se chocam com a cultura de referência dos alunos. Logo, o ensino de História é o local privilegiado em que essas memórias se inter cruzam. Dessa forma, a autora defende que o ensino de História é o lugar de fronteira entre História e memória, pois é o local da reflexão crítica, de revisão dos usos do passado, no qual a História é o conhecimento provocador de abordagens, análises, reflexões e novas compreensões.

Discutir o ensino de História como lugar entre memória e História nos leva também para a questão do direito à memória como direito de cidadania. Isso reflete no currículo de História quando houve a introdução de temas relacionados às histórias dos povos originários e africanos. Os embates políticos em torno do currículo estão acontecendo em sociedades pós ditaduras-militares e totalitarismos, pós-colonização e pós holocausto. Por essa razão, esses debates são intensos no Brasil, pois ainda somos uma recente democracia, nossa constituição chamada de Cidadã é de 1988. Dessa forma, interferir no currículo significa lutar por projetos de escola, de educação, de sujeito e de mundo.

Miguel Arroyo alega que, da mesma maneira que o currículo fez parte da política de ocultamento de outras memórias e histórias, também pode fazer parte da política de recuperação destas. Ainda mais em tempos em que a recuperação da

memória se tornou umas das reivindicações mais politizadas dos grupos engajados nas demandas sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo e das periferias (Arroyo, 2013).

Por consequência, o currículo pode ser um dos locais privilegiados para ecoar as lutas por identidade, que vêm da diversidade de espaços, das ações coletivas e dos movimentos sociais; local de reavaliação, ressignificação da história e memórias tidas como únicas e legítimas. Por essa razão, é importante compreender como as questões de identidades se relacionam com o currículo de História.

### **3.2 Currículo de História: uma questão de identidade?**

O campo do currículo tem crescido no meio acadêmico, com pesquisas e debates, mesmo sofrendo disputas internas e interferências dos vários interesses políticos, como os órgãos estatais, partidos e movimentos sociais (Gabriel, 2013). Geralmente, em relação ao currículo de disciplinas escolares, há definição de que se trata de um conjunto de conteúdos que compõem as grades curriculares nos diferentes níveis de ensino. Logo, os conhecimentos históricos fixados nos documentos escolares não são vistos como objetos de problematização. Entretanto, desejo ir além deste conceito, dado que esse pensamento naturaliza esses conteúdos negando as relações entre currículo e poder.

Por isso, concordo com o entendimento de que o currículo de História significa espaço-tempo de fronteiras, produtor de identidades ou espaço de enunciação de diferença. Compreende-se a História dentro dos processos de identificação, sociocultural, assim como os resultados obtidos na produção da diferença a partir da mobilização do espaço-tempo no sentido histórico, conforme o verbete “Currículo” presente no Dicionário de Ensino de História. (Gabriel, 2013)

Essa perspectiva permite o distanciamento de ideias essencialistas na definição de conhecimento histórico escolar, permitindo o trabalho com dois eixos de problematização estruturantes do pensamento histórico: o das identidades e o das temporalidades. Nesse tópico, irei me ater somente na discussão sobre identidades em relação ao Ensino de História.

Stuart Hall, em seu livro “A identidade cultural e a pós-modernidade” (Hall, 2006), reflete sobre as transformações que o conceito de identidade ao longo do tempo sofreu, sobretudo nos séculos XX e XXI. O autor percebe que o significado de identidade visto como uniformizador debaixo do discurso das identidades nacionais no século XIX não reflete as demandas de vários grupos sociais no século XXI, no período

que ele chama de pós-modernidade. As identificações dos sujeitos nos tempos atuais estão baseadas em seus papéis históricos dentro da sociedade, daí a importância de enfatizar a atuação do povo negro no Brasil.

Também Stuart Hall, em seu texto “Que negro é esse na cultura negra?” (Hall, 2003), aponta que, a partir das políticas culturais da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural, a cultura popular transformou-se num lugar central de produção, mesmo que ocupando um lugar periférico. Nesse aspecto, a cultura popular negra normalmente é representada de forma naturalizada. Entretanto, o que importa, ao analisarmos a cultura produzida pelas comunidades negras, são as experiências por trás das representações, como a ancestralidade, a música, a oralidade e as diferentes narrativas. Sendo assim, é preciso perceber que, em termos etnográficos, não existe cultura popular negra pura. Todas as representações culturais são produtos de engajamentos que atravessam as fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e dominadas.

Tomás Tadeu Silva, em seu artigo “A produção social da diferença” (Silva, 2005), argumenta sobre a importância de uma teoria da identidade e da diferença. Para ele, mesmo que as questões sobre o multiculturalismo e a diferença estejam inseridas na teoria educacional crítica e, até mesmo, na pedagogia, esses conceitos precisam ter desenvolvimento teórico próprio.

Para o autor, o chamado multiculturalismo apela à tolerância e ao respeito pela diversidade. Porém, partindo dessa perspectiva, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, essencializadas e cristalizadas. Nesse caso, a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

Entretanto, é necessário entender que a identidade e a diferença são interdependentes e produto das relações sociais. Enxergar dessa forma significa não tratar estas relações como questões de consenso, diálogo, ou comunicação, mas como frutos das relações de poder. Assim, a identidade não é uma essência, nem um dado da natureza e da cultura. Ela não é fixa, estável, permanente, nem homogênea, idêntica. Este conceito está ligado à linguagem e às estruturas narrativas e discursivas.

As questões que envolvem identidade, diferença e alteridade são sociais e, ao mesmo tempo, pedagógicas e curriculares. Além de crianças e jovens viverem em uma sociedade marcada pela diferença e interagirem com vários tipos de pessoas no espaço escolar, essas questões do outro e da diferença não podem deixar de ser uma

preocupação pedagógica. Por essa razão, eu, como professora de História, compreendo que é primordial trabalhar, nas minhas atividades, as questões de identidade e diferença, pois, dentro da comunidade, em Duque de Caxias, eu e os estudantes somos atravessados por essas demandas.

Silva (2005) propõe uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que leve em consideração as contribuições pós-estruturalistas, que tratam a diferença e a identidade como questões políticas. Uma política pedagógica partindo desses pressupostos vai além de estabelecer ações benevolentes com a diferença. Ele questiona os poderes aos quais a identidade e a diferença estão associadas.

Tomás Tadeu entende que a identidade étnico-racial é uma questão de poder e que conceitos como raça e etnia não podem ser vistos como estruturas fixas e estabelecidas, portanto estão sujeitos a um processo de constante mudança e transformação. O autor propõe que é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham espaço na teoria curricular.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Warley Costa, em seu texto “Currículo de História, políticas de diferença e hegemonia: diálogos possíveis” (Gabriel; Costa, 2011), mostram que a questão identitária no ensino de História no Brasil tem estado presente nos debates há mais de duas décadas. Considerando que o artigo já possui mais de dez anos e continua sendo atual, é possível falar em três décadas. A identidade nacional passou a ser alvo de críticas, produzindo posicionamentos diferentes entre os pesquisadores sobre a importância de a questão nacional estar relacionada à questão identitária nos currículos.

Essa questão no ensino de História, porém, é uma demanda dos diferentes sujeitos e alunos que desejam que suas memórias coletivas façam parte do cotidiano das aulas de História. Por essa razão, as autoras defendem que pensar políticas de identidade como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos, pode contribuir para a interlocução entre ensino de História e processos de identificação.

Como o objeto da pesquisa está relacionado às relações étnico-raciais, o outro texto das Prof<sup>as</sup> Warley Costa e Carmem Gabriel “Que negro é esse que se narra no currículo de História?” (Gabriel; Costa, 2010) contribui bastante para esse debate. O texto, ao analisar a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a visão do negro que estes adquiriram em toda a sua trajetória escolar, mostra que os alunos reproduzem a perspectiva do negro como um sujeito subalterno. Ter conhecimento, pois, da História



dos negros no Brasil não é suficiente para subverter o currículo dominante. Por esse motivo, precisamos pensar sobre como as narrativas que escolhemos nas aulas de História impactam nossos trabalhos como professores com os nossos alunos.

### **3.3 Currículo de História e enredo: tecendo outras narrativas**

Com a crise do paradigma moderno iluminista, as grandes narrativas no campo da História foram questionadas e caíram em desuso, contudo as micronarrativas passaram a ser reconhecidas e valorizadas pois elas expressam as variadas identidades e vozes, diferentes versões e verdades dando visibilidade aos sujeitos fragmentados, e que, não necessariamente, deixaram de ser abordados de forma essencialista. (Gabriel; Monteiro, 2014).

Nesse tópico, concordo com texto “Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas” (Gabriel; Monteiro, 2014), que argumenta que as narrativas são sinônimo de discurso. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, dos grupos que estão no poder ou daqueles que não estão no poder. Em relação aos grupos que não estão no poder, as narrativas inserem aqueles que estão no grupo dos dominados, negados e silenciados. Desse modo, o termo “narrativa” serve como instrumento para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares.

Sendo assim, entende-se que existe a possibilidade de elaboração de discursos que possibilitam diferentes leituras de uma mesma realidade ou a compreensão de que discursos abrangem diversas realidades. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental pois, ao produzir narrativas em suas aulas, pode contribuir para que os alunos possam compreender as variadas experiências humanas das diferentes sociedades de forma crítica e transformadora. (Gabriel; Monteiro, 2014).

Partindo deste ângulo, o texto “O enredo como categoria e método de análise”, do autor Cláudio Pereira Elmir (Elmir, 2016), constata que diferentes histórias são contadas de maneiras diferentes, porém isso, não necessariamente, altera o significado. Os enredos de escola de samba são um exemplo de outras estratégias de contar os acontecimentos históricos. Sendo assim, a categoria de enredo é capaz de realizar a aproximação entre discursos aparentemente distintos, como o historiográfico e o literário.

Cláudio Pereira Elmir utiliza as contribuições de Paul Ricoeur que entende que o trabalho historiográfico é também um esforço de construção da intriga, do enredo ou

trama. A intriga é a realidade organizada textualmente pelo autor. É por meio desta que a ação adquire um contorno, um limite. Os fatos só existem em intrigas e através delas.

O enredo constitui umas das centralidades em torno da narrativa. Trata-se de uma teia que, orientada pelas fontes e pela crítica, ajuda o historiador/ professor de História a construir sua obra, que é sempre uma narrativa. Portanto, ao fazermos uma análise do enredo, podemos perceber as escolhas, seleções, inclusões, hierarquizações promovidas pelo autor do texto. Ele, ao fazer suas escolhas, coloca seu ponto de vista, apresenta suas demandas e dialoga com outras que são endereçadas à escola e, mais especificamente, às aulas de História. É possível, então, analisar com mais profundidade os enredos das escolas de samba, que são as ferramentas utilizadas por mim para a realização das atividades com os meus alunos.

### **3.4 Sequência didática: Africanidade**

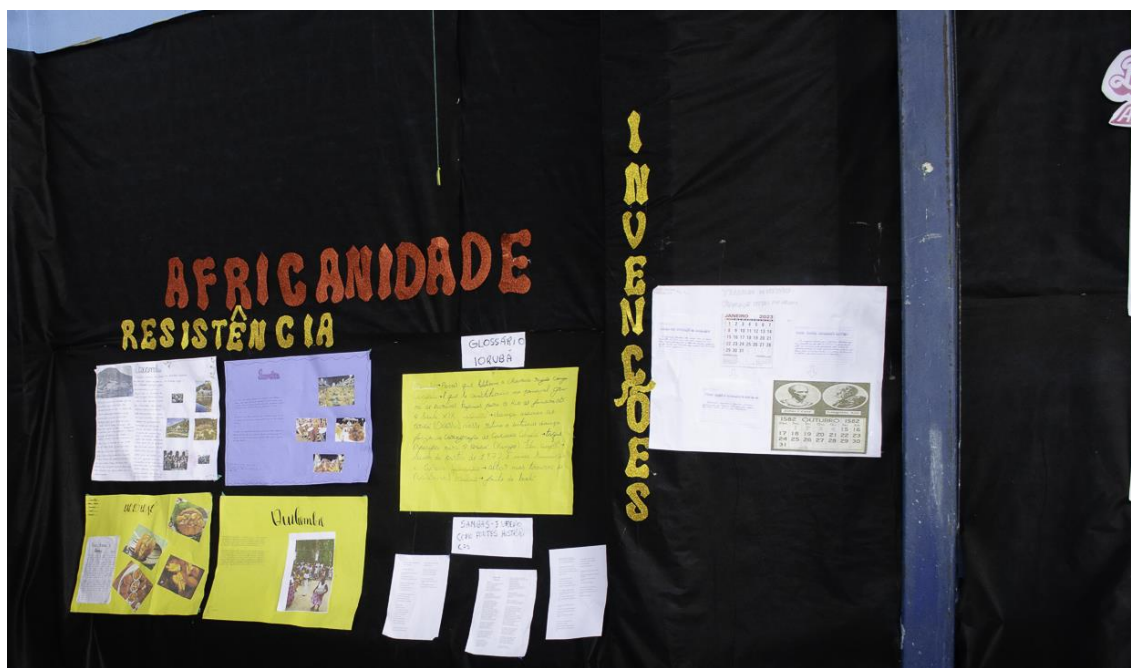
Como o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) exige uma proposta pedagógica que possa ser aplicada nas aulas de História, a sequência didática descrita a seguir está relacionada a este requisito. As atividades que realizei com os alunos podem ser aplicadas pelos professores em suas aulas e adaptadas às realidades de seus estudantes.

A escola em que eu trabalho, EM Prof<sup>o</sup> Oneres Nunes Oliveira, localizada no bairro Parque Felicidade, no município de Duque de Caxias, teve, no ano de 2022, no Projeto Político Pedagógico, o tema “De frente pro espelho, em busca de nós: um percurso, pelas identidades étnica, cultural e social”. Este tema ajudou na execução do trabalho com os estudantes. Ao trabalharmos, durante todo o ano, essa temática, cada professor de cada disciplina pôde escolher as atividades que desenvolveria com os seus estudantes para apresentar no final do ano. Desse modo, as atividades realizadas pelos meus alunos se tornaram uma exposição com o nome “Africanidade”, reunindo os trabalhos com os três sambas-enredo escolhidos.

Foram realizadas atividades pedagógicas com sambas-enredo de 2022 de três escolas de samba: Portela, Salgueiro e Beija-Flor. O carnaval de 2022 do Rio de Janeiro foi emblemático, visto que muitas escolas fizeram enredos com temáticas africanas e afro-brasileiras, sob diferentes perspectivas e tempos históricos. Esses desfiles tiveram características peculiares, como ter sido o primeiro desfile pós pandemia de Covid 19 e realizado em abril, e não em fevereiro, como de costume, por decisão da prefeitura do

Rio de Janeiro juntamente com a Liga das Escolas de Samba (LIESA). Escolhi essas três escolas porque vi as oportunidades de utilizar esses sambas como materiais didáticos para os temas e conteúdos relacionados às minhas turmas de 6º e 7º ano.

**Imagem 1:Exposição: Africanidade**



Fonte: acervo pessoal da autora

O enredo da Portela de 2022 se chamava “Igi Osé Baobá” e falava sobre a importância da árvore chamada Baobá, nativa do continente africano. Como esta árvore possui, em média, 30 metros de altura e vive por volta de mil anos, ela é vista, pelo povo negro, descendente daqueles grupos que vieram para serem escravizados, como árvore da resistência, apesar de toda dor sofrida nos anos de escravidão. Dessa forma, planejei as atividades da seguinte maneira:

### **Planejamento:**

#### **Tema**

A importância do Baobá através do samba-enredo Igi Baobá- Portela/ 2022

Turma: 602

#### **Objetivos:**

- Compreender a árvore de Baobá como símbolo da resistência do povo africano e de seus descendentes na América
- Compreender a mitologia africana através do samba-enredo.

**Recurso didático:**

Samba-enredo: GRES Portela (2022)

- Caixa de som

- Papel pardo, embalagem de iogurte grande. EVA verde, cartolina amarela

**Metodologia:**

Depois de ministrar aulas expositivas sobre a África ser o berço da humanidade e os primeiros grupos humanos, expliquei sobre o projeto da escola: De frente pro espelho, em busca de nós: um percurso, pelas identidades étnica, cultural e social, e que atividades seriam realizadas para serem expostas na culminância no final do ano.

Comecei a atividade trabalhando um texto sobre a importância do Baobá, sua localização na África, sua história. Depois, com o uso de uma caixa de som, coloquei o samba da Portela para os alunos escutarem. Após a escuta do samba, foram explicados os versos sobre os tópicos históricos e toda mitologia presentes, lembrando, inclusive, conteúdos estudados sobre a África, como origem da humanidade, e as palavras desconhecidas. Para melhor entendimento do samba, foi elaborado um glossário das palavras em iorubá para que este fosse exposto na mostra de trabalhos.

Por fim, os alunos se dividiram em grupos e confeccionaram, na sala de aula, baobás para serem expostos na culminância, utilizando papel pardo e EVA<sup>23</sup> verde, dados pela escola, e embalagens de iogurte comprados pela professora.

**Samba do GRES Portela 2022- Igi Osé Baobá**

**Compositores: Wanderley Monteiro, Vinícius Ferreira, Rafael Gigante, Bira, Edmar Jr, Paulo Borges e André do Posto 7**

Azul e banto, aguerê e alujá

Para poeira levantar, de crioula é meu tambor

Ilu ayê na ginga do meu lugar

Portela é baobá no congá do meu amor

Prepara o terreiro, separa a mucua

Apaoká baixou no xirê

Em nosso celeiro a gente cultua

---

<sup>23</sup> EVA é um material emborrachado, encontrado em formato de folhas e com diversas texturas, cores e padrões.

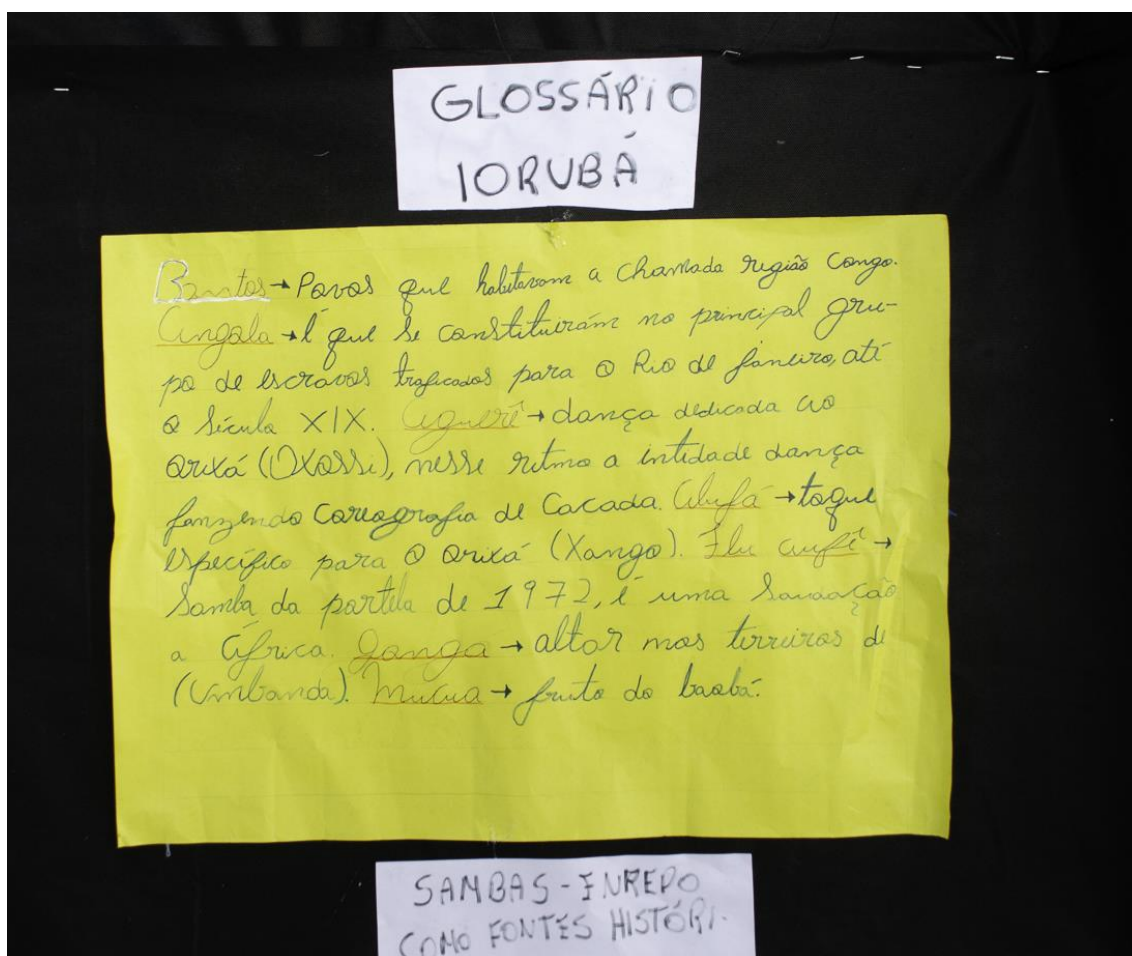
Do mesmo preceito e saber  
 Raiz imponente da primeira semente  
 Nós temos muito em comum  
 O elo sagrado de Ayê e Orum  
 Casa pra se respeitar, meu baobá  
 Obatalá, colofé  
 Tem batucada no arê  
 Pra minha gente de fé, ayeraye  
 Nessa mironga tem mão de ofá  
 Põe aluá no coité e dandá  
 Saluba, mamãe!  
 Fiz do meu samba curimba  
 Mata a minha sede de axé  
 Faz, do meu Igi Osè, moringa  
 Quem tenta acorrentar um sentimento  
 Esquece que ser livre é fundamento  
 Matiz suburbano, herança de preto  
 Coragem no medo  
 Meu povo é resistência feito um nó  
 Na madeira do cajado de Oxalá  
 Força africana, vem nos orgulhar

### Glossário

<b>Banto</b>	povos etnolinguísticos que habitavam a chamada região Congo-Angola e que se constituíram no principal grupo de escravos traficados para o Rio de Janeiro, até o século XIX
<b>Aguerê</b>	dança dedicada ao orixá Oxóssi, nesse ritmo, a entidade dança fazendo coreografia da caçada
<b>Alujá</b>	toque específico para o orixá Xangô
<b>Ilu aye</b>	samba da Portela de 1972, é uma saudação da

	África
<b>Congá</b>	altar nos terreiros de Umbanda
<b>Mucua</b>	fruto do Baobá
<b>Apaoká</b>	é uma divindade feminina que habita dentro de uma árvore chamada Apaoká (aqui no Brasil, foi substituída pela jaqueira)
<b>Xirê</b>	festa em que se louva os orixás
<b>Aye</b>	terra mundo físico
<b>Orum</b>	mundo espiritual
<b>Obatalá</b>	é o criador da humanidade segundo a mitologia Iorubá
<b>Colofé</b>	significa benção
<b>Arê</b>	ruas e encruzilhadas
<b>Ayeraye</b>	eterno
<b>Mironga</b>	mistério das religiões afro-brasileiras
<b>Mão de ofá</b>	pessoa preparada para conhecer as ervas, um sacerdote
<b>Aluá</b>	bebida feita em rituais religiosos, feita com farinha de milho ou arroz
<b>Coité</b>	uma fruta redonda verde, da casca se faz recipientes para rituais religiosos
<b>Dandá</b>	é uma raiz, uma fava, oferecida a entidades específicas
<b>Saluba</b>	saudação a Orixá Nanã, vem da terra, da lama
<b>Curimba</b>	- significa o batuque da Umbanda
<b>Axé</b>	poder espiritual, essência espiritual
<b>Moringa</b>	recipiente que armazena água

## Imagem 2-Glossário Iorubá



Fonte: acervo pessoal da autora

### Imagem 3- Baobá



Fonte: acervo pessoal da autora

Portela 2022 tem a ver com decolonialidade, pois, ao resgatar a mitologia do Baobá, traz a memória do continente africano como origem da humanidade: “raiz imponente da primeira semente”. Ou seja, coloca os povos africanos na centralidade da humanidade. A Portela, ao mostrar as contribuições que os africanos trouxeram para o Brasil, mesmo em meio a dor do tráfico negreiro, resgata a memória da cultura que faz parte da identidade do povo brasileiro em diferentes regiões. Em todas as regiões do país, existem marcas dos povos africanos, seja na religiosidade, na alimentação, na música e/ou na dança.

O trabalho com a turma despertou curiosidade em relação ao Baobá, pois os alunos não conheciam a árvore e sua importância para as comunidades negras. Por outro lado, como o Baobá está ligado à mitologia africana, o próprio samba-enredo relata diversos aspectos da mitologia, como a relação entre o mundo material e o espiritual e os orixás. Tive de dizer aos alunos, visto que a maior parte deles frequenta Igrejas Evangélicas Neopentecostais, que se tratava de mais uma aula de História em que eu trataria de outros sistemas de crenças, assim como fiz durante o ano inteiro quando falei de vários povos como os egípcios, os mesopotâmios, os gregos, os romanos. Após essa conversa, tanto a escuta do samba como as atividades ocorreram de forma tranquila, sem embates.

O material utilizado foi ofertado pela escola. Só precisei comprar os potes de iogurte e os baobás foram confeccionados na própria sala de aula, assim como o glossário na cartolina para a exposição. Percebi que a realização dessa atividade



despertou um novo olhar sobre o continente africano, pois os alunos me fizeram muitas perguntas sobre o significado do Baobá, que perpetua até hoje

Outro samba trabalhado foi o da Beija-Flor de Nilópolis, de 2022, que explorou o enredo “Empretecendo o pensamento”, mostrando as contribuições intelectuais dos povos africanos para o Brasil. O objetivo era mostrar o legado e a diversidade dos povos que fazem parte da África, desmistificando um pensamento do senso comum a partir do qual se constrói uma ideia de uniformidade do continente africano. O enredo denunciou o pensamento colonial racista e o apagamento/ silenciamento destes povos no Brasil. Para o ensino de História do sexto ano, utilizando os conteúdos que abordam o império Egípcio e Núbia/ Cuxe, mostrei as contribuições da engenharia/ arquitetura, matemática, medicina, escrita, história que esses povos forneceram para toda a humanidade. Normalmente, olhamos para o conhecimento científico a partir apenas da Europa. É preciso ampliar as referências, olhando a ciência também a partir do continente africano.

### **Planejamento:**

#### **Tema**

Empretecendo o pensamento: invenções realizadas pelos povos africanos

Turma: 601

#### **Objetivos:**

- Compreender que civilizações africanas contribuíram com ciência e tecnologia para a humanidade.
- Contribuir para a positivação do povo negro

#### **Recurso didático:**

Samba-enredo: GRES Beija-flor 2022

- Caixa de som
- Livro: História Pretas das Coisas

#### **Metodologia:**

Depois de ministrar aulas expositivas sobre as civilizações do Egito, Núbia e Cuxe, expliquei sobre o projeto da escola: De frente pro espelho, em busca de nós: um percurso, pelas identidades étnica, cultural e social e que atividades seriam realizadas,

dizendo que iríamos trabalhar com as contribuições das civilizações antigas africanas para a humanidade através do samba da Beija-flor.

Para a realização das atividades, primeiramente escutamos o samba utilizando uma caixa de som. Depois foi realizada a leitura do samba em conjunto, com explicações realizadas pela professora sobre os tópicos históricos abordados na música. Após essa leitura, foi apresentado aos alunos o livro História Pretas das Coisas da Prof<sup>a</sup> Bárbara Carine (Pinheiro, 2021), para que os alunos escolhessem algumas invenções e, em grupos, confeccionassem maquetes, cartazes.

**Samba do GRES Beija-flor de Nilópolis 2022- Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija -flor**

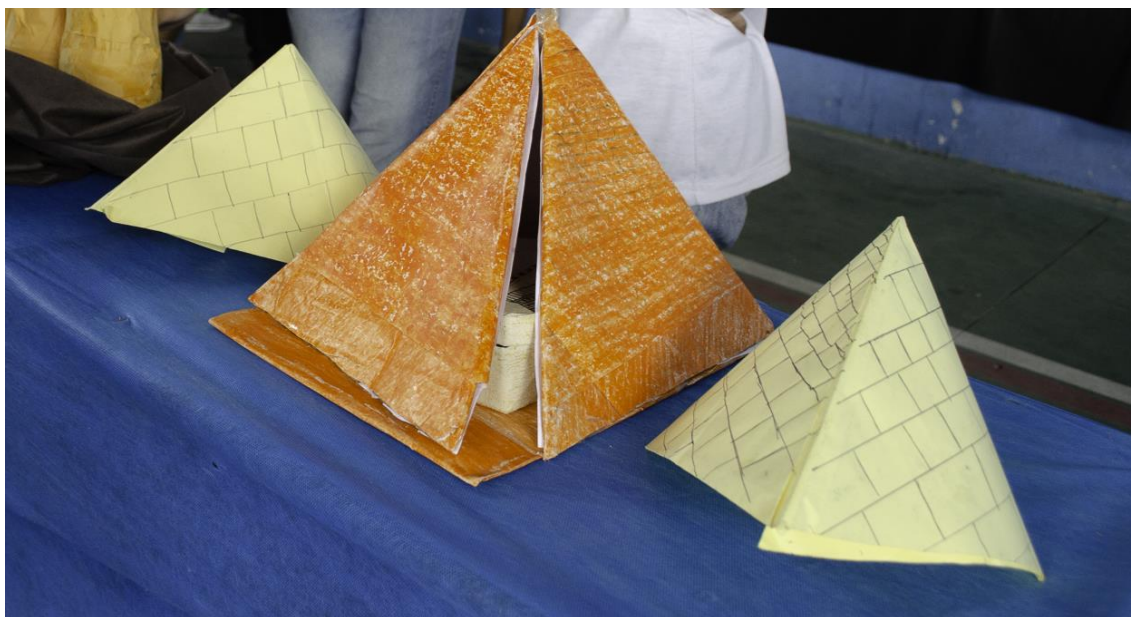
**Compositores: J, Velloso, Léo do Piso, Beto Nega, Julio Assis, Manolo e Diego Rosa**

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu  
Tenho a raça que a mordança não calou  
Ergui o meu castelo dos pilares da cabana  
Dinastia Beija-flor  
A nobreza da corte é de ébano  
Tem o mesmo sangue que o seu  
Ergue o punho, exige igualdade  
Traz de volta o que a História escondeu  
Foi-se o açoite e a chibata sucumbiu  
E o meu povo ainda chora pelas balas de fuzil  
Quem é sempre revistado é refém da acusação  
O racismo mascarado pela falsa abolição  
Por um novo nascimento, um levante, um compromisso  
Versos para cruz, Conceição no altar  
Nossa gente preta tem feitiço na palavra  
Sou o Brasil que não se cala  
Meu pai Ogum, ao lado de Xangô  
A espada e a lei por onde a fé luziu

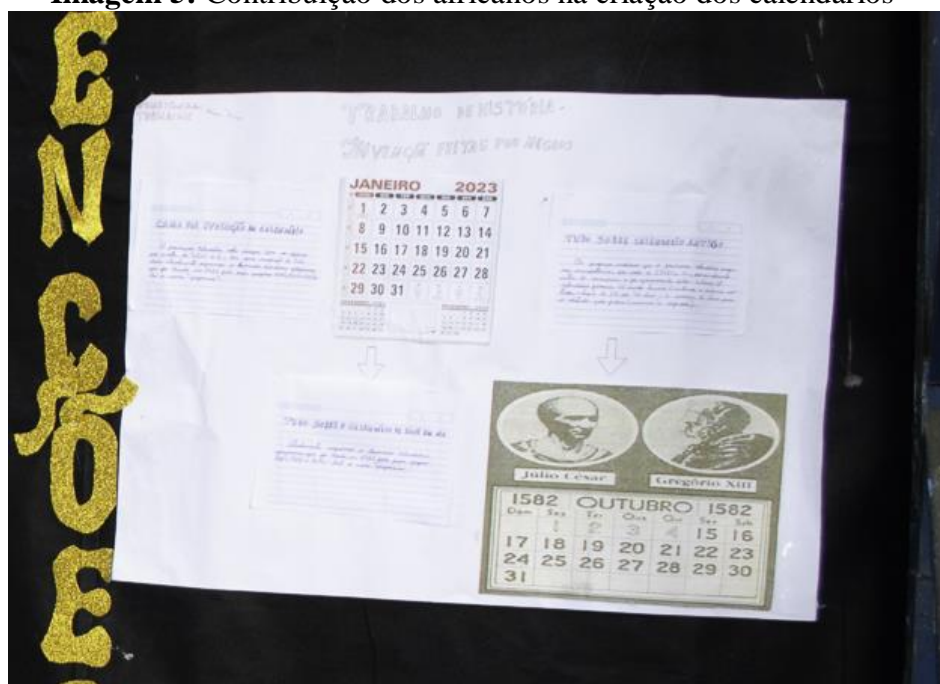
Sob a tradição nagô  
O grêmio do gueto resistiu  
Nada menos que respeito, não me venha sufocar  
Quantas dores, quantas vidas nós teremos que pagar?  
Cada corpo um orixá, cada pele um atabaque  
Arte negra em contra-ataque  
Canta, Beija-flor, meu lugar de fala  
Chega de aceitar o argumento  
Sem senhor e nem senzala vive um povo soberano  
De sangue azul, nilopolitano

A Beija Flor, em 2022, com o enredo “Empretecendo o pensamento” mostra o protagonismo dos povos africanos. A maioria das sociedades africanas sofisticadas desenvolveram conhecimentos importantes antes da Europa. E, por causa do intercâmbio comercial e, posterior e infelizmente, através do tráfico negreiro, esses conhecimentos chegaram a diversas partes do mundo. Dessa forma, o enredo se articula perfeitamente com questões de memória e identidade a partir da decolonialidade.

Primeiramente, os alunos dessa turma ficaram surpresos e depois empolgados com a utilização de sambas-enredo na aula de História, como também se surpreenderam com a quantidade de contribuições que os povos da África forneceram para a humanidade. Eles se organizaram em grupo e foram livres na escolha das contribuições que os povos africanos deram. Fizeram, em casa, as pesquisas e a confecção do material para a exposição. É perceptível, pelas fotos, que eles se interessaram pela arquitetura egípcia, nesse caso, as pirâmides. Eles também se interessaram pela relação desses povos com o tempo e a criação dos calendários, conteúdo clássico do 6º ano. Nesse caso do calendário, o trabalho dos alunos mostrou como as culturas africana e europeia se relacionaram nessa questão da contagem do tempo histórico, mostrando a ocorrência de hibridização cultural entre africanos e europeus.

**Imagem 4:** Contribuição dos africanos para a arquitetura

Fonte: arquivo pessoal da autora

**Imagem 5:** Contribuição dos africanos na criação dos calendários

Fonte: arquivo pessoal da autora

O último samba trabalhado foi “Resistência”, o enredo do Acadêmicos do Salgueiro de 2022. Nesse enredo, a escola de samba abordou o Rio de Janeiro em seu passado colonial escravista. A cidade tinha um porto, o cais do Valongo, que recebeu o maior número de pessoas escravizadas do mundo. O enredo também mostra que, apesar

do fim da escravidão, a vida do negro, no Rio de Janeiro, permanece muito difícil. Em vista disso, o Salgueiro mostra as variadas formas de resistência que o negro elaborou, como a formação dos quilombos desde o período colonial, a luta por educação, trabalho e cultura no período pós-abolição e, por fim, o grande polo cultural negro que as escolas de samba se tornaram. Esses assuntos foram relacionados aos conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa de formação, estuda-se o Brasil colônia, com toda a relação da economia e a exploração do trabalho negro e a vinda da diversidade de povos da África para o Brasil por causa desse sistema econômico.

### **Planejamento:**

#### **Tema**

Resistência afro-brasileira através do samba-enredo Salgueiro- 2022

Turma: 701

#### **Objetivos:**

- Compreender a violência que a diáspora africana causou, mas que o povo negro não aceitou passivamente, que houve ações de resistência
- Compreender as diversas formas de resistência praticadas no Brasil

#### **Recurso didático:**

Samba-enredo: Salgueiro (2022)

- Caixa de som
- Cartolinas coloridas

#### **Metodologia:**

Depois de ministrar aulas expositivas sobre a África ser a diáspora africana e a realidade da escravidão imposta ao povo negro, mostrei algumas formas de resistência praticadas pelo povo negro aqui no Brasil: quilombos, suicídios, revoltas de escravizados. Após esse momento inicial, os alunos escutaram o samba-enredo do Salgueiro, de 2022. Depois houve a leitura da letra do samba em conjunto, e uma análise do samba por escrito, na qual os alunos responderam questões elaboradas pela professora. Depois a professora dividiu a turma em grupos e cada um escolheu uma ação de resistência para pesquisar e trazer a pesquisa realizada na data marcada para, na aula, confeccionar os cartazes a serem expostos na culminância final do projeto: De frente pro espelho, em busca de nós: um percurso, pelas identidades étnica, cultural e social

**Samba do GRES Acadêmicos do Salgueiro 2022- Resistência****Compositores: Demá Chagas, Pedrinho da Flor, Leonardo Gallo, Zeca do Cavaco, Gladiador e Renato Galante**

Salgueiro

Torrão amado, o lugar onde eu nasci

O povo me chama assim

Salgueiro, Salgueiro

O amor que bate no peito da gente

Sabiá me ensinou: sou diferente

Um dia, meu irmão de cor

Chorou por uma falsa liberdade

Kaô Cabecilê, sou de Xangô

Punho erguido, pela igualdade

Hoje, cativo é favela

De herdeiros sentinelas

Da bala que marca feito chibata

Vermelho na pele dos meus heróis

Lutaram por nós contra a mordança

Ê mãe preta, mãe baiana

Me formei na Academia

Bacharel em harmonia

Eis aqui o meu quilombo, escola

Ê Galanga, ê rei Zumbi, Obá

Preta aqui virou rainha Chica

Sou a voz que vem do gueto

Resistência no tambor

Pilão de preto velho eu sou

No Rio batuqueiro

Macumba o ano inteiro

Não nego meu valor, axé  
Gingado de malandro  
Kizomba e capoeira  
Caxambu e jongo, fé na rezadeira  
Tempero de Iaiá, não tenho mais, sinhô

E nunca mais, sinhá  
Sambo pra resistir  
Samba meus ancestrais  
Samba pelos carnavais  
Torrão amado, o lugar onde eu nasci  
O povo me chama assim

A atividade foi realizada com as turmas do 7º ano; após a escuta do samba, foi realizada uma atividade escrita com foco na interpretação do texto, de acordo com o roteiro abaixo:

Análise da letra do samba

1) Leia os versos abaixo e responda a questão abaixo:

“Um dia, meu irmão de cor  
Chorou por uma falsa liberdade”

O que significa dizer que o povo negro chorou uma falsa liberdade?

“Hoje, cativo é favela  
De herdeiros sentinelas  
Da bala que marca feito chibata  
Vermelho na pele dos meus heróis  
Lutaram por nós contra a mordaza”

2) Analise os versos acima, relacionando o período da escravidão negra com a situação do povo negro atualmente no Brasil:

3) Fale sobre a importância das “tias baianas” na cultura de resistência do povo negro no Rio de Janeiro:

## 4) “Eis aqui o meu quilombo”

A partir do verso destacado acima diga o que são os quilombos e sua importância para o povo negro:

## 5) Na letra do samba Zumbi é chamado de rei. Por que o povo negro enxerga Zumbi como referência?

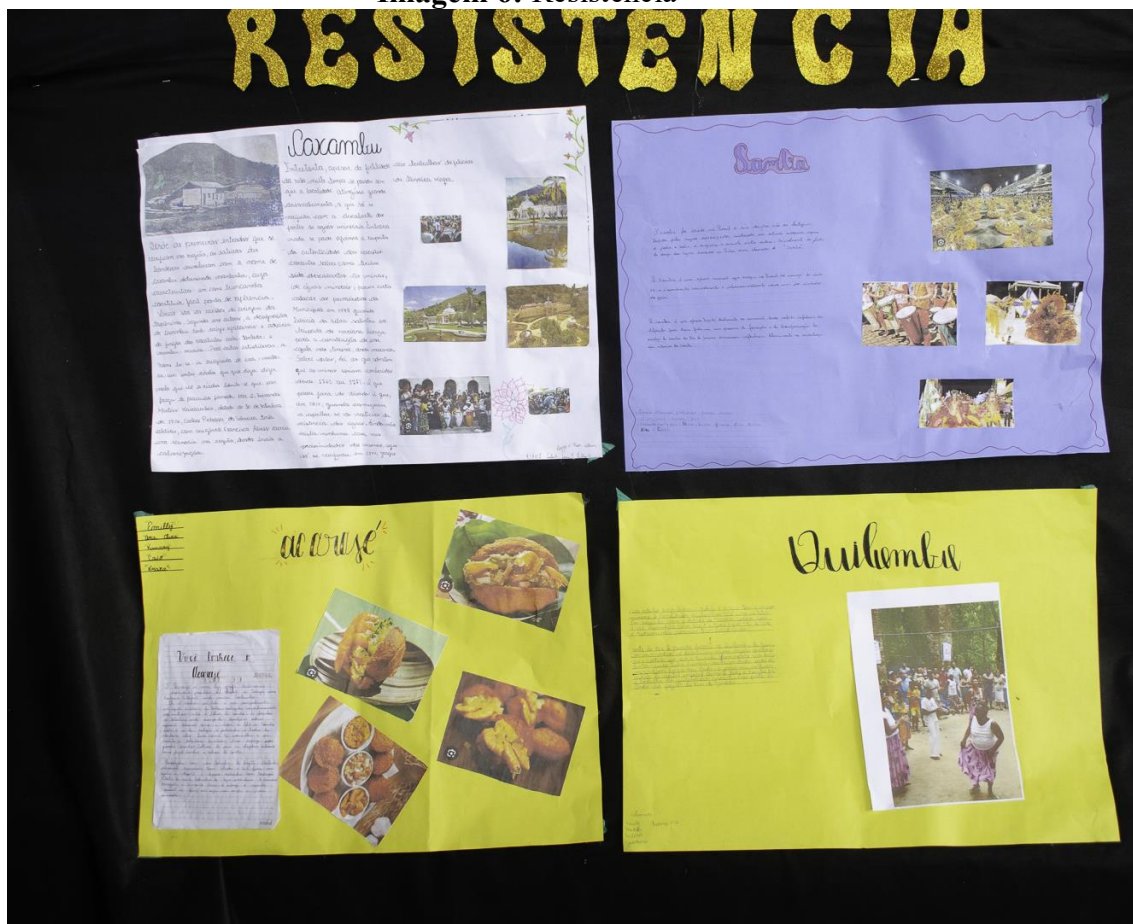
6) “Sambo pra resistir  
Semba meus ancestrais  
Samba pelos carnavais”

O que quer dizer os versos acima?

## 7) Liste as ações de resistência do povo negro descritas no samba:

Abaixo a pesquisa realizada pelos alunos sobre as ações de resistência do povo negro:

Imagem 6: Resistência



Fonte: arquivo pessoal da autora



Salgueiro 2022, com o seu enredo resistência, tem a ver com a decolonialidade, pois traz a ideia de o povo negro ser protagonista da sua própria História. É marcante, na sociedade, a ideia de que os negros foram passivos ao serem explorados e a mercê do destino que os brancos escolheram para eles. Entretanto, sabemos que o povo negro desenvolveu diversas formas de resistência e conseguiram sobreviver preservando a memória da sua cultura.

Nas turmas do 7º ano, esse samba levantou questões como racismo, desigualdade, e eles se sentiram à vontade para falar sobre os seus descontentamentos. Por exemplo, em relação à violência policial sofrida, em sua maior parte, pelos negros, sobre a desigualdade social que afeta os acessos à moradia e ao saneamento básico, situações que as favelas sofrem em maior escala. Outro assunto que apareceu foi sobre intolerância religiosa, pois, nessa turma, havia alunos e/ou amigos e familiares que frequentavam religiões de matriz africana, e eles se sentiram à vontade para explicar àqueles que não conheciam como eram suas práticas religiosas.

Escolhi trabalhar com análise da letra do samba por escrito por perceber a dificuldade deles em responder questões discursivas. Esta atividade foi realizada em duplas para que eles pudessem interagir sobre os temas presentes na música. Em geral, não tiveram dificuldade em responder às questões. A minha escola utiliza, como um dos métodos avaliativos, provas bimestrais, e, após a realização dessa atividade, eles foram muito bem na minha disciplina, porque os conteúdos da prova estavam relacionados a essa atividade.

Eles se dividiram em grupo e fizeram as pesquisas, sobre as diversas formas de resistência do povo negro, em casa e trouxeram os resultados no dia marcado para a confecção dos cartazes. A escola forneceu todo o material, e, em geral, os alunos conseguiram custear as impressões que precisavam, somente um grupo precisou da minha ajuda financeira para isso e eu ajudei. Depois da realização dessas atividades, guardei todos os trabalhos para expor na culminância do projeto da escola. Eu montei a exposição e, no dia da culminância, os alunos se sentiram motivados por verem seus trabalhos expostos e compartilharam esse momento com seus amigos e familiares, pois o evento foi aberto a toda comunidade escolar.

Dessa maneira, foi muito proveitosa essa experiência de trabalhar História da África e afro-brasileira utilizando sambas-enredo. De fato, foi possível trazer o

protagonismo dos meus alunos, reavivando memórias, mostrando todas as contribuições que o povo negro trouxe para este país, mesmo passando por tantos desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o propósito de mostrar como os sambas-enredo podem ser potentes ferramentas para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Compreendendo os sambas-enredo como uma das principais expressões culturais e de resistência das comunidades negras no Brasil, eles podem ser utilizados como recursos didáticos para enriquecer as aulas.

As escolas de samba, que produzem os sambas enredo, foram criadas com o objetivo de resistência além de mostrar a cultura e a religiosidade que os africanos trouxeram para o Brasil. Mesmo com o sofrimento da escravidão, os negros resistiram, guardaram suas tradições e repassaram através das gerações. A escolas de samba é um grande espaço para repassar os ensinamentos trazidos pelos africanos.

Mesmo após a abolição da escravidão, práticas culturais oriundas dos negros eram proibidas, quem as praticasse era preso. Logo, cantar e dançar samba, praticar o candomblé e lutar capoeira eram casos de política.

As ações das tias baianas na comunidade, sobretudo as da tia Ciata, como vendedoras de alimentos da cultura africana e como anfitriãs das festas de candomblé e de samba, ajudaram muito no desenvolvimento desse estilo musical. A casa da tia Ciata era o local que não sofria perseguição policial, por causa das festas de candomblé e samba, pois seu marido era servidor público e com uma boa relação com a polícia.

As escolas de samba surgiram nesse contexto, sendo o samba visto pelas autoridades como algo relacionado à malandragem. Então, essas instituições lutaram para terem suas manifestações culturais aceitas e para que, durante o período do carnaval, pudessem desfilar. As escolas de samba tiveram de estabelecer relações com a política e, por vezes, adequar-se aos interesses políticos das elites para terem o direito de existir.

Entendo os movimentos negros como algo amplo, pois neles são englobados movimentos políticos, artísticos, literários e religiosos, fundados em qualquer época, com o objetivo de enfrentar o racismo. Dessa forma, compreendo as escolas de samba como parte dos movimentos negros.

Os movimentos negros lutaram pela inclusão das comunidades negras à escola. Organizações como a Frente Negra Brasileira e Teatro experimental Negro desenvolveram ações de ensino para essa parte da população. Os negros sofriam com a desigualdade social, muitos não conseguiam trabalho ou eram mal remunerados.

Dessa forma, investir no acesso à educação formal era crucial para o combate à desigualdade social e ao racismo. Entretanto, não bastava ter somente acesso, era preciso que houvesse uma transformação curricular, que o currículo abarcasse conteúdos relacionados aos povos negros.

A estrutura curricular do Brasil, historicamente, favorecia os conteúdos relacionados à Europa. Em relação ao ensino de História, eram romantizados a chegada dos portugueses, a colonização, o processo de independência. Os negros e indígenas apareciam no currículo de forma inferiorizada, como subalternos, em uma situação social desfavorável, sem mostrar as contribuições que estes deram ao país mesmo vivendo em situações precárias.

Assim, os movimentos negros lutaram pela inserção de conteúdos relacionados à História da África e dos povos da diáspora africana que chegaram ao Brasil de forma forçada. As lutas foram atendidas com a promulgação da lei 10.639/2003, que obriga a inserção de conteúdos de História da África e cultura afro-brasileira nos diversos componentes curriculares.

Logo, essa dissertação buscou atender às demandas da lei 10.639/2003. Para a área de História, percebi que os sambas-enredo são literaturas ricas para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Essa cultura, que, neste trabalho, chamo de Africanidades, pois este termo significa todas as contribuições que os negros trouxeram da África e desenvolveram no Brasil ao se relacionarem com outros povos e culturas. Compreendo que o ensino de Africanidades é estudar as colaborações das comunidades negras, com profundidade, com sua historicidade.

Utilizar sambas-enredo nas aulas foi proveitoso, pois a escola em que eu trabalho está localizada em Duque de Caxias, cidade que tem uma agremiação importante, a Acadêmicos do Grande Rio, campeã do carnaval de 2022 com o enredo

sobre Exu. Mesmo com essa influência cultural na cidade, o samba não foi utilizado por não ter relações com os conteúdos dos 6º e 7º anos.

Sendo assim, realizei as atividades com os meus alunos baseados nesse conceito de Africanidades. Escolhi três sambas-enredo para estes trabalhos: Portela de 2022, Beija-flor de 2022, e Salgueiro de 2022. Selecionei estes pois vi, nas letras destes sambas e nos enredos, uma oportunidade de relacionar os conteúdos das minhas turmas.

Assim, trabalhei os conteúdos relacionados à origem do gênero humano na África e os significados mitológicos sobre a árvore Baobá com o samba da Portela de 2022. O samba da Beija-flor associei aos conteúdos sobre as invenções que as civilizações antigas africanas fizeram, como o Império egípcio e reinos Núbia e Cuxe. Ambos os sambas foram utilizados nas turmas do sexto ano. O samba do Salgueiro de 2022 utilizei nas duas turmas do sétimo para o desenvolvimento do tema Resistência, abordando as diversas formas usadas pelos negros para resistiram à opressão, fosse através dos quilombos, da culinária, da música e/ou da luta.

No ano de 2023, a escola estabeleceu, para o projeto pedagógico, o seguinte tema: De frente pro espelho, em busca de nós: um percurso, pelas identidades étnica, cultural e social; os professores deveriam escolher formas de trabalhar este tema com os alunos e apresentar os resultados na culminância da escola no final do ano. Logo, os trabalhos que os alunos realizaram foram expostos no evento. Como proposta pedagógica, e aproveitando o evento da escola, resolvi que a exposição de trabalhos dos alunos teria como tema Africanidade, e assim aconteceu.

O tema escolhido no ano foi fruto das observações de vários professores dos comportamentos dos alunos em relação à identidade, às relações étnico-raciais entre si. Os professores fizeram reuniões com a orientadora pedagógica e todos chegaram ao consenso de trabalhar este tema. A equipe pedagógica da escola deixou a cargo de cada professor o desenvolvimento da temática com as turmas.

Eu dividi os sambas entre as turmas de acordo com a minha observação do rendimento delas. Por exemplo, a turma 601 trabalhou com o samba da Beija-flor porque percebi, nos alunos, que eles tinham mais independência para realizarem suas pesquisas e construir as atividades. A turma 602 trabalhou com o samba da Portela, porque a turma tinha características que demandavam maior apoio meu, tanto que todas as atividades dessa classe foram realizadas em sala de aula. As turmas do 7º ano, 701 e

702, dividiram o samba do Salgueiro, porque eram turmas menores. Eles também não demandavam tanto apoio da minha parte.

Além da exposição, a proposta pedagógica consistia em leitura e interpretação do samba junto comigo, além de trabalhos escritos, com questões propostas por mim, e construção de glossário para o melhor entendimento das letras dos sambas. Adaptei as atividades para as turmas respeitando suas diferenças.

Analisando outros trabalhos que vinculam ensino de História e samba-enredo, vi que muitos utilizam imagens dos desfiles, eu foquei somente nos sambas e enredos para a pesquisa. Outra lacuna encontrada, é que os sambas-enredo, em sua maioria, tratam sobre a parte da África que tocou o Brasil, os povos iorubás, sendo que o continente africano é enorme e diverso. Contudo, os sambas-enredo para o ensino de História desse território da África são extremamente valiosos, pois ampliam as maneiras de ensinar História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, Márcia (org) *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019

ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ. Vozes: 2013, pp. 259-288

AUGRAS, Monique. *O Brasil do samba-enredo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BALLESTRIN, LUCIANA MARIA DE ARAGÃO. Modernidade/Colonialidade sem Imperialidade-? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *DADOS-REVISTA DE CIENCIAS SOCIAIS*, v. 60, p. 505-540, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Reflexões sobre o ensino de História*. *Estud. av.*, São Paulo. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília: MEC, 2004

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

CAMPOS, Renata Buleão Lassance. *O tambor como texto: propostas decoloniais para a utilização de desfiles de escolas de samba no ensino de História*. Dissertação (Profhistória), UFF, Rio de Janeiro, 2022

CASTILHO, Fabrício. *O samba na escola apoteose para uma educação antirracista*. Nova Iguaçu, RJ: Carnavalize: 2022

COSTA, Warley. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: *Ensino de História e Culturas afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013

D’AVILA, Jerry. Raça, etnicidade e colonialismo português na obra de Gilberto Freyre. *Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, nº 7, jul/dez, 2010

DOSSIÊ Matrizes do samba do Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, sambanredo/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: Iphan, 2014. (DOSSIÊ Iphan; 10)

ELMIR, Cláudio Pereira. O enredo do como categoria e método de análise. In: .MALERBA, Jurandir (org). História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

FARIA FILHO, Luciano. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. In: ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves; MAGALDI, Ana Maria. Educação no Brasil: história, cultura e política (Orgs.). Bragança Paulista: EDUSF, 2003

FERNANDES, Nelson da Nobrega. Escolas de samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados: Rio de Janeiro, 1928-1949. Rio Janeiro, 2001

FERREIRA, Leonardo Fernandes. E as Cartolinhas “se foi”: órfãos e herdeiros do samba em Duque de Caxias. Revista Pilares da História. Ano 10. Edição Especial. Ago/2011. p. 49-67

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História e ensino de História. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta; Oliveira, Margarida. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019

GABRIEL, Carmem Teresa; COSTA, WARLEY. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. Educação e realidade, v.36, p.127-146, 2011

GABRIEL, Carmem Teresa; COSTA, WARLEY. Que negro é esse que narramos no currículo de História? . Revista Teias (UERK ONLINE), v.11, p.50-80, 2010

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen; ARAÚJO, Cíntia; COSTA, Warley. Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: O instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, 1988.

GUEDES, Rafael Pereira. Negritude e sambas enredo no carnaval de 1988: A caixa do samba e os GRES Beija-flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel com interface no



Ensino de História. Dissertação (Profhistória), Centro de Ciências Humanas e sociais-CCH Escola de História, UNIRIO, 2019

GOMES, Angela. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves; MAGALDI, Ana Maria. Educação no Brasil: história, cultura e política (Orgs.). Bragança Paulista: EDUSF, 2003

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr 2012

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HALL, Stuart A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra. In: \_\_\_\_\_. Da Diáspora- identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2003. pp. 335-352

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista brasileira de São Paulo. v.19. 1999

Lima, Monica. Heranças Africanas. Rio de Janeiro: Centro de populações marginalizadas, 2009

LIMA, Monica. História da África. In: PEREIRA, Amílcar Araújo. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014

LOBO NETO, Ditadura e sociedade: intervenções pedagógicas, resistência e conciliação. In: ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves; MAGALDI, Ana Maria. Educação no Brasil: história, cultura e política (Orgs.). Bragança Paulista: EDUSF, 2003

LOPES, Nei; Simas, Luís Antônio. Dicionário da História social do samba. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015

MATTOS, Ilmar. A construção do império da boa sociedade. In: ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves; MAGALDI, Ana Maria. Educação no Brasil: história, cultura e política (Orgs.). Bragança Paulista: EDUSF, 2003

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa e PATROCLO, Luciana Borges. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério o ocidental no horizonte da conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005, pp. 71-103

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G.V da; SIMÕES, R.H.S; FRANCO, S. P (org). História e Educação: territórios em convergência. Vitória, ES: UFES/ GM/ PPGH, 2007, p. 59-80, 2007

MOURA, ROBERTO. Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995

MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luís Antônio. Samba de enredo: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei nº10639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, v.12. Rio de Janeiro, 2017

PEREIRA, Amílcar Araújo. O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2020

PEREIRA, Amílcar Araújo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: Pereira, Amílcar Araújo (org). Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação. Campinas: Editora Unicamp, 2021

PEREIRA, N. M; MEINERRZ, C; PACIEVITCH, C. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v.21, n.2 p.31-53, jul/ dez. 2015

PINHEIRO, Bárbara. História preta das coisas: 50 invenções científicas-tecnológicas de pessoas negras. 2021

PINHEIRO, Bárbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, n. 10, 1992, pp 200- 215

PONTES, Carlos; NICOLI, Aline. História do ensino de História no Brasil. Strictu Sensu Editora, 2019

SAMPAIO, Gabriela. Conexões Rio-Bahia: identidades e dinâmica cultural entre trabalhadores, 1858-1888. Rio de Janeiro, 2009

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (org). Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas. 2013

SANTOS, Marcos Raddi dos. O ensino da História e cultura afro-brasileira através do samba. Revista História UEG, v.11, 2022

SILVA, Ana Lúcia. Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: estudos culturais e samba-enredo. Apris editora, 2018

SILVA; MEIRELES. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil- reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. 2017

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2005

SILVA, Petronilha. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA Kabengele (org). : MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

SOUZA, Cláudio Manoel Carneiro. O samba na escola: narrativas de rupturas e permanências nos sambas-enredo no centenário da abolição. Dissertação (Profhistória)- Centro de Ciências de Humanidades, UERJ. Rio de Janeiro, 2022

SOUZA, Marlúcia dos Santos. O debate étnico e a união dos homens de cor em Duque de Caxias. Revista Pilares da História. Ano 2. Maio/2003. p.27-36