



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-graduação em História Social**

**SAMBA ENREDO E IDENTIDADE NEGRA: ABORDAGENS
DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR**

Alberto Fraga Pereira

São Gonçalo

2024

Alberto Fraga Pereira

**SAMBA ENREDO E IDENTIDADE NEGRA: ABORDAGENS DOCENTES
NO ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR**

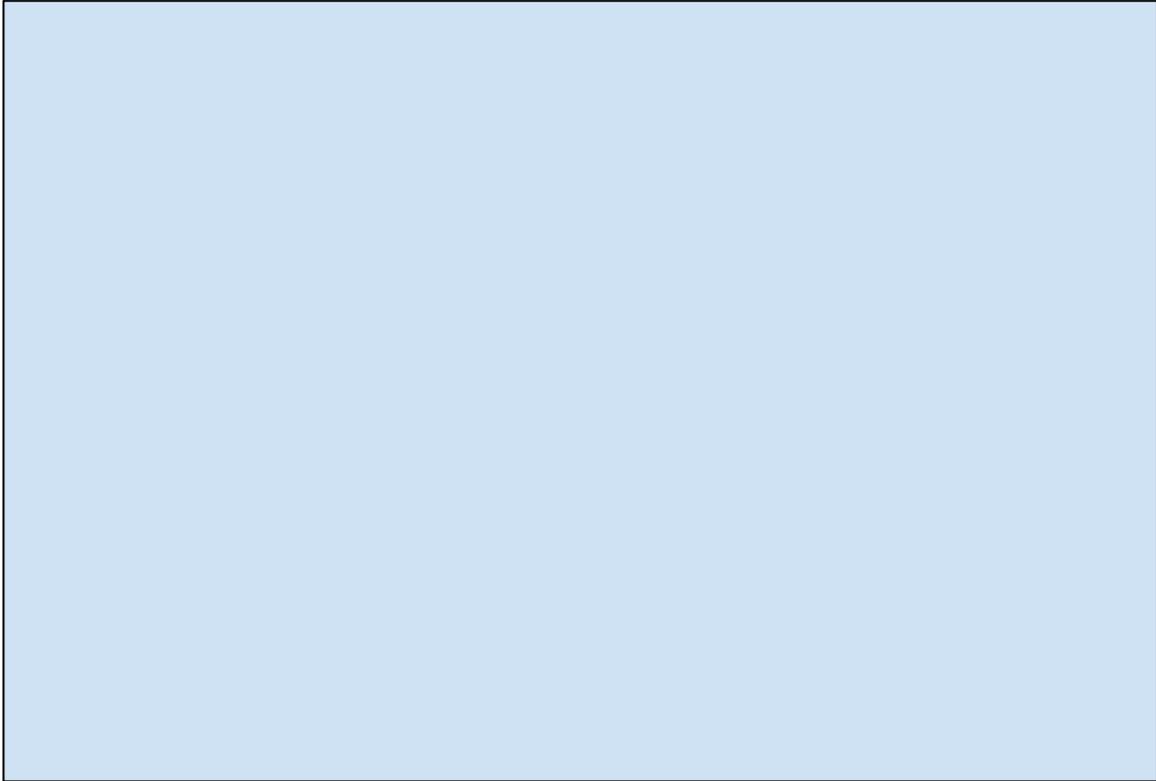
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

SÃO GONÇALO

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CCS/



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alberto Fraga Pereira

**Samba Enredo e Identidade Negra: Abordagens docentes no ensino de
História escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
História Social, da Universidade do
Estado do Rio Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre. Área de concentração:
Historiografia e Ensino de História.

Data:

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Sonia Wanderley (orientadora) – Universidade
do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

SÃO GONÇALO

2024

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar a escrever sem lembrar que esta dissertação não é apenas minha, é nossa, Mãe. Você, mãe, sempre me disse: “Acredite em você e aproveite todas as oportunidades que a vida te der, mas saiba que eu vou te apoiar em todas as suas escolhas”. Obrigado por estar, por ser, e como sempre digo: “Não preciso de heróis ou heroínas da TV, pois eu já tenho você”.

Também gostaria de agradecer a Vanessa, minha namorada, por me ouvir e me apoiar em todos os momentos nestes dois anos de Mestrado, e até antes, quando me propus a entrar nele. Quanto mais difícil o processo de realização deste trabalho ficava, mais conforto tinha nas suas palavras e a crença de que eu iria conseguir.

Agradeço à “Chucheria” por me perturbar quando deveria estar estudando, mas sempre ser um apoio emocional.

Agradeço a alguns amigos da graduação, em especial Carinna e Ericka, que, apesar de pegarem no meu pé, sempre me apoiaram. E também a Fulano e Sicrano, quer dizer, a Alan e Otávio.

Agradeço aos professores que passaram na minha vida, desde a escola até o mestrado. Destaco os dois professores da escola que me inspiraram, o professor Sérgio e o professor Luciano, este último que tive a honra de entrevistar. Na graduação, agradeço à minha orientadora da monografia, Professora Flávia Beatriz, e ao Professor Gustavo, que coordena o grupo de estudos do qual faço parte com muito gosto. Por último, a minha orientadora, professora Sonia Wanderley; sem sua orientação, atenção e conselhos, esta pesquisa não teria nem saído do projeto.

Por último, agradeço a todos os professores que emprestaram um pouco do seu tempo para me conceder uma entrevista, espero ter aproveitado ao máximo cada relato de todos.

Dedico esta dissertação à minha Mãe. Te amo.

RESUMO

Em 2024 comemora-se 21 anos da promulgação da Lei 10.639 e 16 da Lei 11.645. Essa dupla legislação, em um contexto político e social de reverberação de demandas de movimentos de resistência negra no Brasil, estabeleceu a exigência da inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana (lei 10.639), complementada pela exigência do estudo da Cultura Indígena (lei 11.645) nas escolas brasileiras. Apesar da importância da aplicação dessas leis, o Brasil continua sendo um país marcado pelo racismo e pelo pensamento colonialista, onde crianças e adolescentes não brancos, em especial negros, enfrentam dificuldades em se enxergar de maneira positiva ou até mesmo em assumir sua própria identidade étnico-racial, como se comprova no decorrer do trabalho. Tendo este contexto como pano de fundo, a pesquisa busca refletir como a utilização didática de letras de samba-enredo, enquanto expressão cultural desenvolvida pelas escolas de samba, desempenhando um papel intrínseco de resistência cultural e de preservação da memória da africanidade no Brasil, pode contribuir para a promoção de identidades negras a partir do ensino de história escolar. A hipótese desenvolvida na pesquisa é a de que sua potência reside tanto pelo samba ser um artefato que auxilia a manutenção de tradições culturais de origem africana, quanto por constituir-se de narrativas que colocam a população negra como protagonista da História do Brasil. A pesquisa, além de apresentar um histórico do desenvolvimento dos sambas-enredo em diálogo com as mudanças de cenário político nacional na segunda metade do século XX, em especial a partir dos anos 1980, analisa entrevistas com professores escolares de história que explicam seus objetivos, as dificuldades e os resultados de suas ações docentes. Foi utilizada a História Oral como método, comprovando a eficiência desta prática na construção de uma educação antirracista.

Palavras chave: Ensino de História; Samba-enredo; Identidade negra; Prática docente.

ABSTRACT

In 2024 will be the 21st anniversary of the enactment of Law 10.639 and the 16th of Law 11.645. This legislations, in a political and social context of reverberating demands from Black resistance movement in Brazil, established the requirement for the inclusion of content related to Afro-Brazilian and African History and Culture (law 10,639), complemented by the requirement for the study of Indigenous Culture (law 11,645) in Brazilian schools. Despite the importance of applying these laws, Brazil continues to be a country marked by racism and colonialist thinking, where non-white children and adolescents, especially black people, face difficulties in seeing themselves in a positive way or even in assuming their own ethnic identity. -racial, as evidenced in the course of the work. Having this context as a backdrop, the research seeks to reflect on how the didactic use of samba-enredo lyrics, as a cultural expression developed by samba schools, playing an intrinsic role of cultural resistance and preservation of the memory of Africanity in Brazil, can contribute to the promotion of black identities through the teaching of school history. The hypothesis developed in the research is that its power lies both in the fact that samba is an artifact that helps maintain cultural traditions of African origin, and because it is constituted by narratives that place the black population as the protagonists of the History of Brazil. The research, in addition to presenting a history of the development of sambas-enredo in dialogue with changes in the national political scenario in the second half of the 20th century, especially from the 1980s onwards, analyzes interviews with school history teachers who explain their objectives , the difficulties and results of their teaching actions. Oral History was used as a method, proving the efficiency of this practice in building anti-racist education

Key Words: Teaching History; Samba-enredo; Black identity; Teaching practice.

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FFP- Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LIESA- Liga Independente das Escolas de Samba

MPB- Música Popular Brasileira

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGHS- Programa de Pós-Graduação em História Social

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1° CAPÍTULO: Ensino de História, identidade negra e samba enredo: Um panorama geral	16
1.1. O ensino de História e o ensino de História Afro-Brasileira	16
1.2. Sobre identidade negra.....	20
1.3. O samba e as raízes da afro-brasilidade.....	31
1.4. Na escola, samba	38
2° CAPÍTULO: O samba-enredo como fonte: Análises, reflexões e possibilidades	44
2.1. O contexto das letras dos sambas-enredo	44
2.2. A academia reflete o samba enredo: Revisão da historiografia já produzida sobre samba-enredo e/ou carnaval e sua relação com a sala de aula	55
2.3. Análises dos sambas e reflexões sobre identidade negra	59
3° CAPÍTULO: O ensino e o samba: Entrevistas e possibilidades	97
3.1. Introdução às entrevistas.....	97
3.2. Os entrevistados e como usam o samba-enredo.....	98
3.3. Dificuldade e importância do samba-enredo em sala de aula	111
3.4. Os sambas utilizados pelos professores em sala de aula	123
3.5. Resultados e apontamentos teóricos sobre o samba-enredo e identidade em sala de aula	130
Conclusão.....	139
Fontes.....	142
Referências Bibliográficas.....	143

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa intitulado “Samba enredo: Identidade Negra em sala de aula”, é uma continuação da monografia realizada durante a graduação. A vontade inicial de pensar sobre o tema foi de cunho pessoal. Durante a minha vida, até mesmo antes de ingressar na Universidade, fui uma pessoa que não teve tanto interesse pela disciplina História, pois ela para mim naquele momento não fazia muito sentido na minha vida prática. Acredito que eu era mais um jovem resultante de um ensino de História mecanizado, focado em decorar as informações para as provas.

Porém, acredito que durante a minha vida houve três acontecimentos que mudaram a minha percepção do mundo. A primeira é conhecer o carnaval, assistir os desfiles, cantar os sambas. Eu morei na Espanha por 12 anos, e lá, desde criança sempre fui racializado, sempre taxado como o imigrante negro, aquele que não seria uma boa influência. Quando cheguei no Brasil, logo por influência familiar conheci os desfiles das escolas de samba e fiquei fascinado. Não só pela arte e a festa, senão pelo que estava sendo contado. Na Espanha não tive muitas oportunidades de repensar a minha negritude, normalmente ela era colocada como parte dolorosa do meu dia-a-dia, ou seja, minha identidade negra era uma marca negativa que fora construída sob o olhar que os outros tinham sobre mim.

O outro fator, foi ter aula no 3º ano do Ensino Médio com um professor de História que mobilizou em suas aulas diversas questões relacionadas às lutas político-sociais. Naquele momento decidi o curso que eu queria fazer, e me fez pensar sobre a ação dos professores, que sentidos aquele profissional trazia para suas aulas. Na verdade, mesmo que o conteúdo fosse sobre tempos tão distantes, aquilo mexia com os meus sentimentos pessoais, com quem eu era e com quem eu queria ser.

Durante a graduação, tive a oportunidade de ler a obra do autor Carter G. Woodson (1933). Seu trabalho, embora tenha sido escrito em 1933 e referindo-se a uma realidade vivida nos Estados Unidos, dialoga perfeitamente com a escolarização de crianças e jovens pretos no contexto brasileiro atual. Em seu livro “A Deseducação do Negro”, o autor reflete que se a educação ignora, fala de forma negativa ou ensina conteúdos distantes da vivência do aluno, sem nenhuma utilidade para o negro ou para as demandas da sociedade como um todo, então ela não cumpre o papel de educar, no sentido de a educação representar algo a mais que conteúdos curriculares, mas na verdade de deseducar para a vida social crítica e consciente.

Pensar a identidade negra através do carnaval, nada mais é do que estudar aquilo que eu fiz parte, porque eu formei minha identidade através dos desfiles, fui assistindo as produções narrativas carnavalescas que eu vi identificação positiva com a negritude. Já, no ensino de História,

é que consegui ver como estes dois elementos, identidade negra e ensino de História, fazem sentido juntos. A respeito disto, ganham significações em lutas coletivas, das quais eu fazia parte mesmo naquele momento não sabendo, portanto, pesquisar sobre isto, também é entender o meu processo enquanto aluno e agora como professor. Por último, interligar ambos é para mim repensar os conteúdos possíveis de serem aplicados em sala de aula, elementos que fazem sentido na vida social brasileira, e que consigam debater questões importantes para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos perante suas realidades sociais.

Assim, desde a graduação, como irei apresentar em seguida, tenho como principal tema pensar os desfiles das escolas de samba e a identidade negra em sala de aula, foi repensando minhas experiências de vida, que cheguei a escolher minha temática. Ainda que no mestrado eu esteja buscando ampliar minhas análises, a pesquisa ainda reflete o Alberto de 17 anos que entrou na universidade pública, sendo o primeiro da minha família a ocupar este espaço, sonhando em fazer a diferença e nunca perdendo a capacidade de se indignar, de lutar e a vontade de propor e agir para ajudar nas transformações sociais necessárias para uma sociedade mais justa, democrática e afetiva.

Com base nisso, a minha pesquisa busca utilizar o samba-enredo, mais especificamente sambas do grupo especial do Rio de Janeiro, que tratam sobre temáticas ligadas a questões afro-brasileiras a partir da década de 1960. Por ser um elemento cultural importante para o Brasil, sendo capaz de trazer debates cruciais sobre identidade negra e raça, temas cruciais para a construção de um país mais inclusivo a partir do ensino de História.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar discussões teóricas sobre conceitos de ensino de História de hoje e Identidade Negra. Por outro lado, neste primeiro momento será necessário contextualizar quais eram os objetivos principais do ensino de História ao longo da história, e apresentar o contexto histórico da educação contemporânea, uma vez que os conceitos de ensino de História utilizados representam demandas de História atuais.

Nele ainda busco justificar a escolha do samba enquanto gênero musical afro-brasileiro, mostrando como historicamente este surgiu como afronta a um padrão branco de cultura e se transformou em importante meio de resistência cultural. Já o subgênero samba-enredo, que são as letras produzidas com base em um enredo produzido normalmente por um ou mais carnavalescos, com intenção de ser cantado durante o carnaval, e suas letras sendo propícias para serem utilizadas em sala de aula com intuito de potencializar a criação de identidades negras no ambiente escolar.

A partir disto, este primeiro capítulo reflexiona com base em Munanga (2019), sobre a formação da identidade brasileira, pois esta serviu como fator silenciador das identidades negras, especialmente ao marginalizar a cultura negra. Consequentemente, é necessário aqui

conceitualizar que identidade negra é esta, e como ela é relevante nos dias atuais, assim como pensar como a identidade negra é uma proposição de reconstruir caminhos e alavancar memórias esquecidas. Ao mesmo tempo, por último neste capítulo abordará o ensino escolar de História afro-brasileira atualmente, tendo como base os conceitos identidade negra.

Já o segundo capítulo irá se debruçar sobre a fonte da pesquisa que são as letras de sambas-enredo, no começo é necessário entender como são organizados conceitualmente as produções dos enredos ao longo da História, para isso é preciso analisar como e quando enredos com a temática da cultura negra aparece. Ao fazer isso, será visto a que contexto histórico há a aparição ou não das temáticas ditas “afro”, além disso mapear os enredos que apresentem esta temática a partir da década de 1960 que é quando começam a aparecer estes enredos no Rio de Janeiro.

A análise sobre eles irá aprofundar que subtemáticas relacionadas às questões da negritude são abordadas, quais figuras históricas são questionadas ou não são comentadas, ainda que a História tradicional coloque destaque sobre estas, quais outras aparecem em seu lugar, que cultura ou narrativa afro-brasileira e sendo contada. Também dentre os enredos que falam sobre a História do Brasil, serão destacados quais contextos históricos abordados são mais recorrentes, questionando se estas abordagens estão em contato com a historiografia da época em que foram lançados, entendendo que as letras são condizentes com a cultura histórica do seu momento histórico. Por último, entender as intencionalidades por trás das figuras ou narrativas priorizadas pelas letras dos sambas.

Após este panorama geral, foram destacados alguns enredos de três temporalidades distintas, a primeira é sobre os primeiros enredos com temática da cultura negra, que data dos anos 1960 e 1970, ao mesmo tempo, serão abordadas algumas letras que ainda são relutante com este tipo de temática, mostrando a diferença de discurso feita naquela época, sendo o samba enredo palco de disputas políticas e ideológicas. A segunda temporalidade escolhida para apresentar sambas que refletem a cultura negra são de um contexto de redemocratização, pois é no pós-ditadura que as agremiações voltam a abordar questões que antes elas tinham receio de apresentar com medo da censura e perseguição, assim como foram relevantes manifestações na luta por direitos e por representação na constituição de 1988. Por último, escolhi sambas contemporâneos, porque acredito ser importante ver como os discursos foram evoluindo, e a partir deles pode-se avaliar a mudança das demandas da população negra brasileira, sobretudo ao perceber uma maior organização e esclarecimento das ideias sobre identidade negra. Ademais, ao trabalhar com diferentes temporalidades das letras permite analisar como os discursos foram mudando, pensando se esta mudança é proposta por mudanças sociais, midiáticas ou políticas.

A intenção principal desse capítulo é demonstrar como estes sambas podem ser utilizados em sala de aula e como eles ajudam na criação de uma identidade negra e estes são agentes que subvertem as construções ideológicas negativas que recaem sobre o negro na História, assim como seu uso em sala de aula é transformador no sentido de potencializar memórias ignoradas.

O último capítulo utiliza a abordagem da História Oral com base na experiência de vida. Na prática, o terceiro capítulo se organiza com as entrevistas de professores que utilizam sambas-enredo em sala de aula, a partir do relato e experiência prática destes profissionais, pretendo analisar os resultados da utilização de sambas enredo com temática afro-brasileira em sala de aula, entender seus objetivos e explorar possíveis novos caminhos para o ensino de História afro-brasileira nas escolas. Para embasar esta discussão é necessário aprofundar os objetivos da lei 10.639 e buscar traçar conexões entre as análises dos sambas feitas no capítulo anterior junto com as intencionalidades dos professores no uso destes.

Conjuntamente este capítulo irá abordar, partindo das entrevistas, a importância do ensino de História escolar, como espaço de desenvolvimento de identidades negras, em concomitância também é realizada aqui uma reflexão sobre identidade negra do passado, no presente e no futuro. Paralelamente a isto, refletir a importância da temática para a historiografia, conjuntamente com sua relevância para o ensino de História escolar.

1. ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE NEGRA E SAMBA ENREDO. UM PANORAMA GERAL

1.1. O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Segundo Paim e Souza, o Brasil sofreu com séculos de um “Racismo educacional”, apoiado no mito da democracia racial, formando uma identidade branca acrítica, que prezou pela sua superioridade para com as outras raças (PAIM; SOUZA, 2018). Serão discutidas ao longo deste capítulo inúmeras evidências que mostram que as práticas culturais e formas de pensamentos durante a diáspora negra para o Brasil foram e ainda são inferiorizadas por grande parcela da sociedade e em especial pelos grupos dominantes, que historicamente usaram seu poder e influência social para negar bens simbólicos ligados a população negra brasileira, fenômeno chamado de “epistemicídio” (LOPES; SIMAS, 2020).

No campo da História, este cenário foi reproduzido ao longo dos séculos XIX e XX. Nesse período, o Brasil está em busca de uma identidade nacional, na qual alguns grupos hegemônicos desconsideram outras populações, memória e narrativas, que segundo eles poderiam causar conflito com o sentido hegemônico construído para identidade nacional baseado em um Brasil de grandes figuras em sua grande maioria brancas. Com isto, o ensino de História serviu para implementar este ideário nacional branco, assim como foi baseado na memorização excessiva, especialmente para decorar “grandes feitos” da história ou o nome de “grandes figuras”. (MAGALHÃES, 2003).

Este pensamento perdurou fortemente no Brasil até os anos 1980, ainda que até hoje seja amplamente debatido (MAGALHÃES, 2003). Paulo Freire, já na década de 1970 e 1980, foi uma das figuras que contestou este modelo, abrindo portas para que a partir da década de 1980 novos modelos pudessem surgir, estes menos tecnicistas (DA SILVA, 2021). Com base em Freire (FREIRE, 1971), a educação brasileira estava seguindo uma lógica bancária pela qual os alunos seriam apenas um depósito de informações, ou seja, quem decorasse mais conteúdos acriticamente passava.

É somente com a atual constituição, promulgada em 1988, num contexto de redemocratização do país, período marcado pelo fim da ditadura militar, que novas propostas para a área do ensino de História são explicitadas, através de leis que organizam o conteúdo curricular e pela definição de novos objetivos. Os novos objetivos do ensino de História preveem a formação cidadã, a educação para os direitos sociais e humanos e reforçam o direito à diferença, especialmente ao se pensar no aluno como sujeito histórico (MAGALHÃES, 2003). O conceito de cidadania no ensino ganha um novo sentido, visto que a cidadania aqui representada perpassa a habilidade dos indivíduos de serem capazes de refletir criticamente sobre sua realidade, construir significados para suas experiências e criarem suas próprias identidades, podendo estas

terem identificação com alguma luta coletiva (WANDERLEY, 2009). “O que tem de fazer a liderança revolucionária é problematizar aos oprimidos, não só este, mas todos os mitos de que servem as elites opressoras para oprimir” (FREIRE, 1971, p.181).

A década de 1990 - 2000 foi marcada por diversos encontros internacionais onde foram discutidas novas políticas públicas para a educação. No Brasil, nesse período são promulgadas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), este último já apresentando como tema transversal a valorização da cultura afro-brasileira (DA SILVA, 2021). A partir disso, fica aberta a possibilidade, após anos de luta dos movimentos sociais da aprovação da lei 10.639, em 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". O contexto da aprovação da lei tem também o reconhecimento por parte do Brasil, na Conferência de Durban, realizada na África do Sul, em 2001, da existência do racismo no país. Todavia existe até hoje uma dificuldade muito grande dessa lei ser colocada em prática, pois implica uma pedagogia voltada para as relações étnico-raciais e uma proposta multicultural (PAIM; DE SOUZA, 2018).

Antes de abordar o ensino de História do tempo presente a partir das mudanças que a lei 10.639 traz, cabe aqui ressaltar como o ensino de história retratava até então o papel do negro na constituição da nação brasileira. A população negra foi constantemente igualada à situação de escravo pela historiografia tradicional. Assim sendo, as palavras negro e escravo passaram a ser vistas como sinônimos para amplos setores da população ao longo do século XX. Ao avaliar que no século XIX a população negra ainda era escravizada, sua contribuição para a identidade nacional certamente ficou de fora da representação nacional hegemônica que estava sendo criada. Mesmo no pós-abolição, no início do século XX, com o processo político de apagamento do passado escravista tendo como objetivo e evitarem conflitos raciais, e mesmo com mudanças de perspectiva por parte da historiografia, a representação da população afrodescendente na historiografia brasileira continuava a de um sujeito subalterno, dominado (FONSECA; BARROS, 2016).

Para Nascimento (1978), o sistema educacional brasileiro agiu como aparelho de controle de uma estrutura de discriminação, pois naquele cenário as construções discursivas sobre as pessoas negras serviam para afastar e alienar qualquer discurso de uma identidade negra possível, já que não havia espaço de memória que se referisse a consciência histórica brasileira que desse participação ao negro ou valorizasse a memória africana (NASCIMENTO, 1978). Em paralelo com ele, e apesar do tempo decorrido, Carneiro (2015) afirma que, apesar de avanços na área da educação, o Brasil dos dias de hoje ainda é espelho de um branqueamento cultural, que impede a

sociedade de enxergar a participação negra na história e as contribuições do continente africano e da diáspora negra na formação da identidade nacional (CARNEIRO, 2015).

Mesmo a historiografia marxista ortodoxa (GONZALEZ, 2020), na década de 1970, com seu eixo de interpretação da história pela luta de classes, embora tivesse preocupação de apresentar reflexões sobre o papel do negro na história do Brasil, não leva em conta as singularidades que esta questão demanda, como raça e cultura (FONSECA; BARROS, 2016) e mantém uma leitura dessa população como subalternizada e sem condições de sair de uma situação de vitimização. Estes intelectuais partem do princípio que sendo o capitalismo um sistema que produz desigualdades sociais a partir da inserção econômica dos grupos neste sistema, combater tais desigualdades seria suficiente para pôr fim ao racismo. Essa leitura não enxergava o fato que as atitudes racistas não têm fundamentação apenas econômica, de classe, e, por si só, já são um fator que impede a ascensão econômica (MUNANGA, 1986). Em conformidade, não havia margem para se pensar a agência negra na História. Pelo contrário, o papel dessas populações foi comumente retratado como de subalternos, sendo suas vitórias apresentadas como resultantes de ações externas a ele, ou seja, frutos de concessões que lhes foram sendo dadas (ORIÁ, 1996). Por outro lado, é importante destacar que historicamente o negro tem na escola um espaço de difícil acesso (FONSECA; BARROS, 2016), pois entre alguns dos problemas esta a alienação da sua identidade, da sua cultura e sua história (MUNANGA, 1986).

“Nesse momento, se poderia colocar a questão típica do economicismo: tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista. Mas, na verdade, a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício. Claro está que, enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas.” (GONZALEZ, 2020, p.34)

Pensar o ensino de História no Brasil, é pensar a exclusão, assim como é debater a memória. A memória é um espaço de disputa constante, sobre quem quer contar o que. No caso brasileiro, havia uma demanda de construção de uma identidade nacional a partir da produção de um lugar de memória comum, no qual o negro não estava inserido, e os debates sobre raça, perpassavam o mito da democracia racial e da homogeneidade cultural. Mas onde há a memória oficial construída, há uma memória subterrânea (POLLACK, 1989), ou seja, apagada. Aqui diversos grupos minoritários clamam no campo ideológico o seu espaço de voz. Defendemos que o samba começa a se enxergar na voz silenciada e tem o poder de não deixar que esta memória caia no perigo de não ser dita, portanto esquecida.

A partir da década de 1930, os movimentos negros iniciam reflexões sobre o espaço escolar, assim como se tem início discussões sobre a noção de raça no Brasil através de publicações de

artigos em jornais, e pelo oferecimento de cursos de alfabetização e pela construção de movimentos de liderança negra (DA ROCHA, 2015). O próprio Abdias Nascimento propunha o ensino de História africana nas escolas (NASCIMENTO, 1978).

Já na década de 1960, importantes movimentos sociais que tinham como demandas inclusão social, ressignificação da memória esquecida e destaque para diferentes figuras negras históricas, como Zumbi dos Palmares exigindo-se o seu lugar enquanto símbolo nacional (DA ROCHA, 2015). As reivindicações começaram a partir dos anos 1950, porém se apoiaram na LDB de 1961. Nela constavam as diretrizes para a educação nacional baseadas nos princípios da liberdade e na ideia de solidariedade humana, por fim, na condenação de tratamento desigual por motivo de qualquer preconceito de classe ou raça. Apesar disso, durante a Ditadura Militar foi marcante a dissimulação acerca das questões da negritude e a ausência de reflexões sobre o negro no ensino de História (MEDEIROS; PORTILHO, 2019).

Essa situação, como já foi afirmado, começa a se modificar com o processo de redemocratização política. Nesse momento ocorre uma crise de identidade coletiva que faz com que os sujeitos, sejam eles educadores ou educandos, comecem a questionar a sua formação histórica (CERRI, 2017). Por conta disso na década de 1980 aparecem os primeiros estudos considerando que o ensino de História deveria ser objeto de pesquisa também dos historiadores e não apenas apenas pelo campo da Educação. Em consonância com as transformações que aconteciam no cenário político nacional, mas também na historiografia questiona-se o que pode ser aprendido e o que se deve aprender na sala de aula a partir das demandas sociais por história. Em outras palavras, o que está no mundo e presente na sociedade deve entrar em sala de aula, seja como bagagem cultural agregada dos sujeitos ou como tema conscientizador de realidades sociais (WANDERLEY, 2022).

A própria constituição de 1988 em diversos artigos aponta para a pluralidade cultural nacional, valorizando esta diversidade e criando meios para garantir direitos, a exemplo da criminalização do racismo, que passa a ser considerado crime inafiançável. Portanto é a partir do processo de redemocratização política do país e ao longo da década de 1990 que a comunidade acadêmica e os movimentos sociais começam a desenvolver estudos sobre a temática racial, demonstrando a existência de desigualdades raciais, assim como defendendo a necessidade de políticas afirmativas para combater o racismo e a desigualdade e como uma política de reparação histórica. Esta situação é fator chave para que algumas cidades brasileiras comecem a implementar o ensino escolar de História da África e afro-brasileira, como é o caso de Belém do Pará, em 1994 (MEDEIROS; PORTILHO, 2019), que antecedeu a aprovação da lei 10.639, como base para se

pensar que assumir o racismo é necessário, mas, também é importante se pensar em políticas públicas que busquem sanar este problema social.

A atualidade demanda a necessidade de pensar o Brasil como um país de cultura plural, a superação do mito da igualdade racial e o entendimento das diferentes identidades em um país multicultural, fatores chave da lei 10.639. A lei é fruto de luta por entender o espaço do negro na História, na tentativa de abandonar somente os valores eurocêntricos e pensar caminhos para o futuro, visto que a partir dela pode se reinterpretar positivamente representações, cultura e História da população afrodescendente no Brasil (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020). A partir disso, o ensino de História do tempo presente se centra na elaboração de narrativas que contemplem a importância da participação dos povos africanos e seus descendentes na construção nacional (DOS SANTOS, 2022). Porém a aplicação da lei se torna um grande desafio para os profissionais de educação. A colonialidade, forma de conduzir as reflexões históricas e sociais que privilegiam a manutenção de modos de pensar a partir de uma noção eurocêntrica, continua a marcar o cenário da produção de narrativas que são utilizadas nos ambientes de aprendizado. Ainda que o Brasil não tenha em si laços coloniais com Portugal, as bases do pensamento visto ao longo da História perduram até hoje como a base da formação nacional (FURTADO; VERISSIMO, 2019).

1.2. SOBRE IDENTIDADE NEGRA

A construção identitária não é algo universal, o ser negro no Brasil é diferente do que nos Estados Unidos, que é diferente do que em qualquer país do continente africano, devido aos aspectos culturais de cada uma destas sociedades e a sua história. Vale evidenciar a existência de similaridades. A manutenção de elementos culturais africanizados por parte da população negra nos Estados Unidos, assim como no Brasil, teve papel crucial na formação identitária da população negra em cada um desses países. Também muitas consequências das práticas racistas sob os sujeitos oprimidos podem ser analisadas de maneira similar (WEST, 2021), o que produziu espaço para que alguns autores não brasileiros sejam trabalhados ao longo deste tópico.

Segundo Gonzalez (2020), há uma diferença estrutural entre o racismo anglo-saxão, holandês e germânico em comparação com o latino, mais especificamente o produzido pela Península Ibérica. O primeiro é caracterizado pela exclusão total do grupo oprimido, exemplificado pelo regime do apartheid na África do Sul e pela segregação racial nos Estados Unidos. Já o segundo tem como principal característica a miscigenação.

Durante a Idade Média, a Península Ibérica foi ocupada pelo Império Islâmico por um longo período. Mesmo após a expulsão desses ocupantes, Gonzalez (2020) destaca que muitos "mourous", termo utilizado para se referir a negros e árabes, foram hierarquizados nessas sociedades. Isso

resultou na negação de sua cultura, sendo constantemente colocados em posições inferiores, apesar da convivência direta. Como sabemos, o Brasil foi uma colônia portuguesa e foi diretamente influenciado por esse mecanismo racista de miscigenação.

A partir disso, é preciso pensar como a identidade negra se forma no Brasil, ou seja, que sentido as realidades hegemônicas deram à negritude, assim como cabe pensar aqui de que maneira o samba enredo contribui para este significado. No Brasil raça é aspecto estrutural e estruturante, e os debates sobre o tema se iniciam a partir da construção da alteridade sobre quem é o negro (TEIXEIRA, 2017).

Segundo Woodward (2014), identidades são relacionais, marcadas pela diferença em relação ao outro. A autora destaca que existem as identidades essencialistas que dizem se manter as mesmas ao longo do tempo e fiéis às suas origens; ou, como aqui defendo, não essencialistas, por entender que há sim um elemento que conecta à identidade à sua raiz, mas ela está em constante mudança ao longo do tempo e contexto.

Ainda analisando como se constitui uma identidade, Hall (2014) afirma que as identidades são construídas a partir da margem de alguma outra identidade, visto que há sempre uma disputa de poder e em um processo de construção constante. Mas, o negro no Brasil não só constrói a sua identidade a partir da margem de uma identidade nacional, senão que sobre ele logo recai um estigma negativo na constituição dessa última (SANTANA; DOS SANTOS, 2016).

O termo identidade neste trabalho se apoia no sentido de Castells (1999), lido em Assis e Canen (2004). O autor divide os processos de constituição da identidade em três. O primeiro é o da identidade legitimadora, aqui o poder dominante tem o papel de julgar quem são os sujeitos que fazem parte de uma dada identidade. O segundo processo é o da identidade de resistência, do qual participam atores sociais que historicamente são desfavorecidos ou discriminados, mas que não apresentam construções identitárias positivas, apesar de se colocarem contra o projeto dominador. E por último, o da construção identitária, no qual existe um projeto organizado para subverter estruturas sociais previamente concebidas, através da cultura disponível, constroem-se novas identidades e buscam redefinir o papel social que lhes foi concebido (Apud ASSIS; CANEN, 2004).

Munanga (1986), conceitua a formação da identidade de um grupo a partir de fatores históricos, linguísticos e psicológicos. No aspecto histórico, isso é denotado por uma continuidade histórica e uma raiz comum, alcançada por meio da manutenção de uma consciência histórica compartilhada. Já, o fator linguístico não se limita apenas à língua falada, mas inclui uma variedade de formas de expressões e comunicação entre os indivíduos, que podem incluir a música, por exemplo. Já o fator psicológico está relacionado a uma luta moral contra as estruturas sociais

e a promoção da solidariedade comunitária. Ao falar da negritude, tendo em vista a dificuldade de elencar todos estes fatores, ao perceber que cada pessoa tem vivências e experiências diferentes, entre outros fatores que diferenciam a população negra, pode-se aferir que a construção de identidades negras é um processo político de rever a história do negro, atribuir consciência histórica aos sujeitos em prol de constituir lutas e memórias coletivas a uma população que foi excluída da participação política, econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 1986).

Com o fim da escravidão, os principais pensadores brasileiros começam a refletir sobre a construção de uma nação e uma identidade nacional que considerasse a nova categoria de cidadãos nacionais: a população negra. Mas como pensar um Brasil com negros como cidadãos se na estrutura mental de grande parte da população essa população ainda era vista como produto de compra e venda, ou força animal de trabalho. E ainda, como manter a coerência, se parte significativa destes pensadores almejava o fortalecimento de uma nação branca.

Dado este cenário, percebe-se como a herança da negritude no país era vista de forma negativa para sua elite intelectual (MUNANGA, 2019). Após 1888, o discurso político é de apagamento da existência da escravidão, porém ao mesmo tempo, as classes dominantes adaptavam sua linguagem escravista para garantir a manutenção de seus privilégios. Portanto ao longo deste subtópico sobre identidade negra, não se é necessário voltar para conta a história da escravidão no Brasil, senão trazer de que maneira a sociedade brasileira se organiza política e socialmente após a abolição da escravatura (HASENBALG, 1982).

Existem dois marcos chave para compreender a formação da identidade nacional brasileira. O primeiro é o da aceitação da eugenia, já o segundo, a partir da queda das teorias raciais, do mito da democracia racial. Para iniciar a falar sobre isso, conceitua-se a raça pelo seu sentido sociológico e não biológico, visto que a fonte dos conflitos raciais que assolam o mundo são fonte de construções históricas e sociológicas. Para Fanon (1952), o negro só é negro no sentido social porque os outros, o classificaram como tal ao categorizar-los como inferiores, portanto raça se torna uma questão social, pois o negro não atende padrões ditos normais por aqueles que o categorizam. No seu texto Fanon se refere a Europa, que ao longo do processo de colonização olhou para outros povos com um olhar de superioridade (FANON, 1952).

O pensamento social brasileiro no cenário pós-abolição inicialmente se utilizou de respaldo pseudocientífico¹, como a eugenia, para justificar a superioridade de uma raça em detrimento de

¹Aqui me refiro como pseudociências as teorias científicas, também conhecidas como “racismo científico” que surgiram ao longo do século XIX e início do XX, como a eugenia, estas queriam provar a superioridade racial do branco sob outras raças por meio da teoria evolucionista do biólogo Charles Darwin

outras. Para solucionar essa questão dois projetos de país seriam propostos por figuras políticas marcantes da época, de um lado os que defendiam a mestiçagem, como projeto de branqueamento da população, e do outro, justamente como contraposição ao primeiro, os que acreditavam que a mestiçagem seria um mal e uma degradação para o país, incentivando o segregacionismo ou extinção dos não brancos. Nesse sentido, ambas propunham a formação de uma identidade nacional baseada na branquitude (PANTA; PALISSER, 2017).

Em concordância com isto, é necessário destacar que enquanto algumas leis ditas abolicionistas se concretizaram e diversas teorias que propunham o fim do trabalho escravo ganhavam forças ao longo do século XIX, o Brasil começava a intensificar, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, o processo de atrair mão de obra imigrante, especificamente de países europeus (GONÇALVES, 2012). Esta vinda de imigrantes era uma estratégia de branqueamento populacional, iniciada logo após a independência, e que fazia com que alguns autores apontassem que a longo prazo o Brasil se tornaria uma nação completamente branca e a presença negra no país iria desaparecer progressivamente (NASCIMENTO, 2021).

A partir dessas teorias raciais, como a eugenia, e com a mestiçagem, haveria um processo de seleção natural entre o do “sangue branco” e o “do negro”, assim o brasileiro ficaria mais perto do ariano, devido a suposta superioridade racial branca. Portanto a introdução de imigrantes brancos no Brasil, foi um projeto de eliminação da raça negra em outros termos, uma estratégia de destruição, também denotada pela proibição da entrada de imigrantes africanos pela lei de 1890². Cabe ressaltar que apesar das teorias raciais terem caído em descrédito a partir da década de 1930, fato este que será trabalhado mais adiante no texto, na era Vargas e posteriormente ainda há a entrada de imigrantes especialmente sob o objetivo de compor etnicamente a população e adequá-la à sua “ascendência europeia” (NASCIMENTO, 1978).

Em contrapartida, o ponto comum entre os dois lados, abolicionistas ou não, certamente não foi a indenização e sim a disciplinarização do trabalho, com medo da desordem social que a abolição poderia acarretar. Para evitar este cenário, dentro do discurso das elites políticas da época havia a ideia de que com o fim da escravidão haveria uma possível superioridade numérica do negro sobre o branco (MATTOS, 1998). Já no caso das mulheres negras a situação se tornou ainda pior no pós abolição visto que o espaço escolar lhe foi negado por muito mais tempo que aos homens negros e conseqüentemente tinham os piores empregos (NASCIMENTO, 2021). Segundo

²Decreto de 528, de 28 de junho de 1890. No artigo nº1 “Inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas”. (BRASIL, 1890).

Bento (2022), para falar de lutas emancipatórias das mulheres ou qualquer outro estudo de gênero, a presença das mulheres negras é invisibilizada e suas histórias individuais são globalizadas em um universo geral da branquitude.

Com a abolição, ao mesmo tempo que a imigração foi vista como uma alternativa para a mão de obra, era necessário decidir o que fazer com a população negra agora livre. Percebe-se com ajuda dos jornais da época que o uso de diferentes termos estigmatizantes, cumpriam a função de manutenção da hierarquia social. Em vez de “cidadão”, categoria esta almejada, a população negra era nominada como “Libertos” ou “Negros Libertos”. As palavras cumpriam a função de demarcar o espaço do negro enquanto alguém que já serviu como escravo, na constante prática de negar sua humanidade e manter uma imagem, já há muito tempo difundida, de sua periculosidade (MATTOS, 1998). A partir do momento em que os negros não são considerados completamente humanos, visto que o Brasil apesar da abolição ainda mantém o racismo científico enquanto ideologia dominante, os negros jamais poderiam gozar de plena cidadania, mesmo em um regime republicano e não escravista (CARNEIRO, 2015).

Nesse cenário, o negro tinha a consciência de que não era considerado em pé de igualdade com o branco. Entendia que apesar da tal promessa de liberdade a sua cidadania era constantemente negada. Cabia-lhe, então, como alternativa, o lugar de ser assimilado e tentar se adequar ao padrão exigido, mesmo que essa atitude não fosse garantia de plena cidadania ou fizesse desaparecer do imaginário social a ideia de que ele era o inimigo interno a ser combatido (MATTOS, 1998). Nascimento conceitua este momento histórico como “cultura de escravidão em liberdade”, pois apesar da abolição, as práticas sociais reproduzidas por grande parte da população branca, em especial as pertencentes às classes dominantes, se mantiveram, porém agora buscava-se outros meios legais de reproduzir suas ideologias racistas (NASCIMENTO, 1978).

Em um segundo momento, a partir da década de 1930, com as teorias raciais caindo em descrédito científico, outras reflexões teóricas, como o trabalho de Gilberto Freyre, foram construindo no imaginário social nacional o mito de que o Brasil seria uma democracia racial. Utilizo a noção de “imaginário” aqui para expressar a força da aceitação dessas teorias por grande parte da população, em especial os grupos dominantes.

No livro “Casa Grande e Senzala” (1933), Gilberto Freyre romantiza a miscigenação no Brasil ao relatar como os senhores portugueses naturalmente se aproximavam das mulheres não brancas, ocultando a violência e opressão presente por trás de todo este processo. Freyre, também colocava o Brasil como um país no qual as três raças unidas formariam um país democrático racialmente, construindo a ideia de que não havia qualquer tipo de opressão para com as raças não brancas. Analisando esse pensamento Freyriano, o autor Munanga (2019) ressalta que esta teoria

foi tudo que as elites nacionais queriam, pois a partir dela se consegue dissimular as desigualdades sociais, impedindo os não brancos de se tornarem conscientes da sua própria realidade oprimida e permitindo que todos se representem a partir da identidade nacional, visto que supostamente não existiria conflito racial. Entretanto Munanga, aponta que este processo de suposta mistura de raças e culturas gerou um abandono das raízes e tradições negras por uma grande massa da população, restando a grupos específicos mais politizados o trabalho de manter as tradições vivas e travar a luta contra a discriminação racial. Ainda segundo ele, este processo chamado de assimilação cultural, colocava diferentes culturas como nacionais, porém retirando delas bases que destoassem do projeto eurocêntrico brasileiro.

Ao refletir como se molda a existência do negro enquanto cidadão no pós abolição, ou seja o primeiro momento em que ele teoricamente se torna cidadão, pode-se dizer que ser negro no Brasil é uma construção concretizada a partir da diferença, a partir da marca negativa recaída sobre ele, ou seja a “marca do plural” (FERNANDES; SOUZA, 2016), em outras palavras, tido como o diferente, portanto associado historicamente de maneira negativa.

A base desse pensamento sobrevive até os dias atuais. Apesar de o Brasil não ser mais uma colônia, ideologicamente o país foi erguido a partir desses valores. Segundo a teoria da colonialidade, perdura em nosso país um pensamento eurocêntrico, a ponto das relações sociais serem fundamentadas diariamente nas mesmas relações de poder, da hierarquização racial e de gênero (FURTADO; VERISSIMO, 2019). Ou seja, a dominação europeia no Brasil não se limitou a agredir fisicamente a população negra, mas também silenciou e matou simbolicamente a cultura africana no Brasil, invalidando conhecimentos e práticas culturais (SANTOS, et al, 2018). De acordo com Hall (2003), as identidades nacionais não são naturais, senão que pertencem a uma comunidade simbólica, a partir da subordinação de outras inúmeras identidades, dentre elas a negra.

Uma das estratégias utilizadas pelas elites é a privação ao conhecimento da sua própria história, além da associação negativa aos costumes e religiosidade de matriz africana (FERNANDES; SOUZA, 2016). Nesse sentido, D’Adesky(1997) afirma que a nação utiliza dos aparelhos do Estado para prevalecer a identidade nacional suprimindo identidades étnicas particulares, de modo que estas ficassem impossibilitadas de contestar o seu espaço na sociedade, tendo em vista que o próprio sentimento de pertencimento identitário a um determinado grupo seria impensável. A própria cultura de raiz negra foi colocada, especialmente no início do século XX pela ideologia dominante, como exótica. Posteriormente se tornou cultura miscigenada e assim como destaca Munanga (1999), manipulada pela ideologia dominante para não causar conflito (TEIXEIRA, 2017).

Este processo levou a produção de uma oposição forte no campo dos oprimidos, a assim chamada mestiçagem criou uma distopia com a identidade nacional buscada pelas elites. Esta identidade nacional gerida pelo racismo é mantida viva por um grupo social e político elitista, mas um espaço de memória subalterna produz resistência, e a identificação desses setores oprimidos é com o Brasil do negro e do indígena (MUNANGA, 2019).

Hall (2006) contribui sobre a conceitualização de identidade, ao destacar que nos países em que a memória da diáspora africana está presente, as identidades culturais e sociais produzidas, inerentemente tem segundo ele a marca da “presença africana”. Apesar de não haver continuidade histórica da África ao Brasil, no sentido de os escravizados terem implementado todos seus costumes praticados nas suas regiões de origem em solo brasileiro da mesma maneira, algumas práticas se mantiveram vivas e foram ressignificadas no contexto brasileiro (HALL, 1986). Consequentemente, mesmo tendo sido negado historicamente, existe uma marca africana na cultura brasileira, e desde a década de 1970, com a institucionalização do movimento negro unificado, ela é fator determinante para a construção identitária de grande parte da população nacional, ao buscar o resgate desta raiz que aqui tem valor simbólico da busca de um elo em comum (AMORIM, 2011).

Se falar de identidade negra é complicado devido ao projeto de país idealizado ao longo do século XX, hoje, apesar das novas discussões, continua sendo uma questão complexa. Há na discussão vários subtemas que a compõem (PANTA, PALISSER, 2017). Segundo Hall (2006), identidades respondem a contextos específicos, tanto temporal quanto territorialmente (HALL, 2006). Pode-se falar, sobre a autoestima da população negra, sobre identificação positiva com sua raça, com enxergar na História pertencimento ou em abandonar a branquitude como coringa para fugir de falsas ambições de aceitação. Entender-se coletivamente dentro de uma luta plural e a partir disso construir respostas para dores e injustiças do passado são objetivos claros da formação de identidades raciais, mas no Brasil onde se desenvolveu o desejo do branqueamento enquanto política pública, esse processo já se torna um desafio, ainda que exista a autoafirmação (MUNANGA, 2004).

Munanga (2019), narra um cenário específico ao debater sobre os efeitos identitários da construção de sentido para mestiçagem no Brasil, especialmente com o mito da democracia racial. Além de apresentar diferentes autores que se colocaram contra ou a favor do processo de mestiçagem, podendo até categorizar a suposta pureza racial de alguns indivíduos, foi incutida nos chamados “mestiços” uma esperança de se “tornarem brancos”. Explico: ser considerado branco abria uma série de oportunidades para a pessoa negra e a aceitação social dessa marca étnica era vista como um fator de legitimação social. Dessa forma, a mestiçagem foi alçada pelo pensamento

dominante como uma nova etnia, ocultando a violenta opressão sobre diferentes identidades e dificultando a unificação de pretos e mestiços em uma mesma luta por direitos.

Ou seja, o negro e o mestiço, segundo Munanga (2019), não se unem numa luta política contra a classe hegemônica branca, pois o mestiço passa a acreditar que seria mais fácil para ele ser considerado branco do que assumir uma identidade negra marginalizada, sem contar que o mito da democracia racial, ao afirmar a inexistência de conflitos raciais, injeta um significado ainda maior para qualquer posicionamento político que pudesse ferir a tal paz entre as três raças no Brasil (MUNANGA, 2019).

Este discurso é inflamado ao perceber que as próprias lideranças políticas em eventos internacionais dizem abertamente não haver racismo no Brasil e que o país é um paraíso racial, incluindo o mestiço como símbolo da harmonia racial. Para Abdias Nascimento (1978), esta normatização do mestiço representava o genocídio negro no Brasil, pois caracterizava a assimilação do negro à cultura hegemônica, constituída a partir de referências da suposta superioridade étnica do branco. A cultura nacional constituída a partir da assimilação de culturas, apesar de por muito tempo ter silenciado as produções culturais das minorias, consegue apenas inibir uma expressão política de oposição num contexto nacional. Afinal, se supostamente existe uma democracia racial no país, que abarca e assimila outras culturas, não haveria por que questionar essas produções culturais. Ele compara a situação da negritude com a do genocídio indígena, já que em ambos os casos há a intenção de esmagar seus descendentes e assassinar suas culturas (NASCIMENTO, 1978).

O autor ainda afirma que o “racismo estilo brasileiro”, é marcante por ser institucionalizado, ao mesmo tempo em que é difuso por penetrar na sociedade, fazendo o próprio negro acreditar que o único “privilégio” que ele pode ter é o de se tornar branco. Por isso no Brasil, diz Nascimento, não houve necessidade de meios legais para o negro permanecer em posição desvantajosa, visto que as ideologias que põem cultura africana como um afronte à ideologia dominante e às estruturas econômicas, sociais e políticas fazem o suficiente para oprimir a população negra (NASCIMENTO, 1978).

Interligado a isso, Santos (1983), em um estudo no campo da psicologia, destaca que no Brasil a ausência de barreira legais de segregação racial, como ocorreu em países como os EUA, desestimulou a solidariedade das pessoas negras entre si, além de ter facilitado a aceitação da teoria do embranquecimento. Segundo ela, no Brasil, a ideia da superioridade do branco é construída de maneira inconsciente na população negra. Tal característica é fator de conflito para a ascensão social de algumas pessoas negras, pois está intrínseco a uma auto depreciação dos próprios corpos. Como a autora discorre, há uma barreira invisível e intocável que impede um auto

entendimento positivo sobre a própria identidade, sendo a branquitude um meio de aceitação social. O próprio negro acreditou no mito da democracia racial e assumiu por muito tempo a ideologia do dominante, como se fosse possível negar quem ele é e se tornar o outro (SANTOS, 1983).

Aqui me aproprio do conceito trabalhado pela autora Cida Bento (2022), em sua obra, argumenta que no contexto brasileiro, a escravidão e o racismo tiveram impactos positivos para a população branca. Isso significa que, mesmo quando uma pessoa estava ciente e crítica em relação ao racismo, ela ainda desfrutava de privilégios sociais por meio da sua branquitude. Ela também destaca que a população negra constantemente tentava buscar uma suposta branquitude, seja por ter uma cor de pele mais clara ou por uma suposta assimilação cultural para buscar aceitação social. Para González (2020), na sociedade brasileira, a branquitude implica na obtenção de recompensas materiais e simbólicas.

Djamila Ribeiro (2019) ressalta a importância de incluir a população branca no debate sobre identidade negra no Brasil. Segundo a autora, uma vez que foi a branquitude que historicamente deu origem ao racismo, é imperativo que eles participem ativamente no diálogo, refletindo sobre seus privilégios na sociedade.

Em concordância com ambas, Fanon (1952), em seu texto clássico, que vem sendo resgatado nos últimos tempos por intelectuais brasileiros, se refere à sua realidade enquanto imigrante provindo de Martinica. Na França, afirma, o negro sofre com a necessidade de assimilar a “cultura branca” não só para ser aceito, mas por um desejo sincero de se tornar branco, já que ele assume o discurso do opressor ao se colocar numa posição de inferioridade perante a ele. Segundo o autor, o negro entende que quanto maior sua assimilação da cultura hegemônica, melhores são as chances de ascensão. Mas o autor mesmo contrapõe essa ideia afirmando que, ainda que haja este esforço, o negro é o “outro” e ao ser identificado de tal maneira, carrega um caráter depreciativo (FANON, 1952).

O racismo enquanto prática discriminatória é, segundo Sodré (2023), a manifesta o “normal” de uma “forma cultural” existente no Brasil, seja através do ato racista individualizado ou da a o estrutural contra o indivíduo negro. Sodré complementa afirmando que, nesse contexto, o racismo persiste enquanto “forma social autonomizada”, o que, na verdade,   a reprodu o de forma inconsciente do racismo, pois existe no Brasil uma ausência de avalia o crítica das práticas sociais. Ele explica que desde o pós aboli o até os dias atuais, continua a existir o que ele conceitua como “forma social escravista”. Isso implica na manuten o cultural da substância hegemônica, que neste caso   a colonialidade, ou seja, padrões europeus como métrica civilizatr ria, e não propriamente a materialidade da sociedade escravista. Na prática, isto se

manifesta por meio de expressões e atitudes enraizadas no espaço e no tempo, assim o negro ainda é captado e lido sobre seu passado escravista, e dificilmente é aceito em posições diferentes das que lhe foram historicamente oferecidas (SODRÉ, 2023). Em concordância com ele, Fanon, muito antes já afirmava, “Um país que vive, que tira sua substância da exploração de povos diferentes, inferioriza esses povos. O racismo a eles aplicado é normal” (FANON, 2021, p.80).

O autor Fanon, ao longo de seu texto, estabelece uma conexão entre racismo e cultura. Ele enfatiza que o racismo está intrinsecamente ligado à ideia de negar a existência de uma cultura nos grupos marginalizados ou rotulá-los como culturalmente inferiores. Além disso, Fanon argumenta que a presença do racismo em uma sociedade específica reconfigura os valores culturais dentro desse contexto social (FANON, 2021).

Ainda sobre cultura o autor Chartier (1995), conceitua cultura popular de duas maneiras. De um lado cultura popular independente, pois opera sem influência das forças dominantes, usando seus próprios símbolos. Por outro lado, a cultura popular de dependência é afetada pela cultura “de elite”, que tenta impor a superioridade de alguns elementos culturais, mas também busca adaptar a cultura popular ao contexto histórico, sem necessariamente assimilá-la completamente, mas é na verdade uma tentativa de se manter viva, adaptando-se, em meio a negação da sua notoriedade para o pensamento social daquele determinado contexto (CHARTIER, 1995).

No caso da cultura afro-brasileira, aqui destacando o samba, pode-se perceber que ele passou por estes dois processos. Inicialmente teve sua legitimidade negada, portanto seus atores sociais agem sobre práticas e representações independentes à cultura dominante. No entanto, à medida que ele se popularizou, se adaptou para manter sua cultura viva e resistir às violências simbólicas, mantendo suas tradições vivas, também sem ser assimilado pela cultura de “elite”. Em vez disso, sobrevivendo e resistindo de forma independente.

Também, pode-se dialogar com o entendimento sobre cultura do autor Stuart Hall. Hall enfatiza que a cultura tem uma centralidade na constituição da subjetividade e da própria identidade. Segundo ele, comumente a cultura popular é contrastada com uma suposta “alta cultura”, associada às elites sociais. Ainda assim, a cultura popular expressa assuntos do cotidiano social, que expressam experiências, prazeres, memórias e tradições vistos por a maior parte da população nacional. No caso da cultura de herança negra especificamente, ocupa um espaço estratégico de resistência na diáspora negra, pois esta foi excluída e marginalizada em prol da cultura dominante. Assim, música, dança e etc, são frequentemente os principais elementos de sua identidade sócio-cultural (HALL, 2003).

No Brasil, Santos (1983), ao falar sobre a cultura afro-brasileira, afirma que sobre esta recaiu alguns estereótipos que aparentemente parecem ou soam positivos, mas, por trás, revelam a

imagem irracional ou emocional da população negra, especialmente quando se fala acerca da musicalidade e ritmicidade do negro, como uma priorização da “sensibilidade apurada” do negro para com a música. É importante contextualizar que este texto foi escrito há algum tempo, mas que ainda é um forte relato de uma visão de um país no presente (SANTOS, 1983). Ao mesmo tempo percebe-se um processo de folclorização da cultura de raiz afro-brasileira por parte da ideologia dominante brasileira, pois houve a tentativa de converter símbolos étnicos em símbolos nacionais sem dar visibilidade e respeito a população que os produziu, mas que juntamente com a ideologia da democracia racial, dificultou a tarefa de denúncia deste processo (MUNANGA, 1986).

Cabe destacar que a proposição dos movimentos negros, que buscam a construção de uma identidade negra enquanto respostas às inúmeras maneiras inventadas para reprimir e silenciar a população negra, perpassa o resgate cultural, de um passado negado e falsificado, da consciência de participação positiva do negro na construção nacional e do sentimento de orgulho da sua cor de pele. Aqui os movimentos se organizam para buscar uma unificação política, ao entender que aqueles que foram chamados de mestiços, também pertencem à luta negra, ou seja, uma massa populacional almejando a branquitude, muitas vezes legitimada por fatores econômicos e não raciais, isolada e sem luta unificada, facilitando a dominação a partir de uma suposta diferença falsificada historicamente. Porém para assumir esta posição é necessário apontar que identidade é um processo sociopolítico negociado e renegociado, que varia conforme a realidade social e as relações de poder vigentes. Portanto, assumir identidades negras é em si uma posição política (MUNANGA, 2019). Gonzalez (apud FERNANDES, 1982), ressalta que há um lugar e limite para o negro na sociedade e o ato racista, apesar de estar presente em diversas esferas sociais e políticas, se apresenta com maior veemência quando o negro abandona o lugar de dominação que lhe foi predeterminado (GONZALEZ, 1982).

Ao analisar letras de sambas-enredo pode-se perceber assuntos que extrapolam a crítica de uma realidade social, apesar de importantes letras da história dos desfiles terem tido um tom denunciatório. O samba enredo foi e continua sendo uma resposta crítica à classe dominante (GONZALEZ, 1982). O aspecto crítico dos enredos, constrói ou reconstrói narrativas da história e molda a cultura brasileira a partir da perspectiva dos excluídos, assim reformulando o pensamento sobre o que é o Brasil e quem constitui a nação (ASSIS; CANEN, 2004).

Nos últimos anos, seguindo tradições iniciadas na década de 1960 e consolidadas na década de 1980, os desfiles e as manifestações carnavalescas têm buscado retomar, seja nas letras dos sambas enredos, nos enredos ou nas artes dos carros alegóricos e demais produções plásticas do desfile, a inserção de elementos de identificação positiva com a cultura afro-brasileira e com as

tradições africanas, construindo um processo de autoconfiança na identidade negra. Ser negro deixa de ser um motivo de vergonha ou algo que deve ser ocultado e sim de orgulho, servindo como importante manifesto contra o mito da democracia racial (FERNANDES, 2016).

Dessa forma, o samba-enredo desempenha um enorme papel em reafirmar a nação pela sua comunidade, destacando sua cultura e produções artísticas. Muitas vezes o samba é ele mesmo o enredo de uma escola. Nesse caso, a agremiação usa a si mesma para reafirmar a identidade e conversar diretamente com a parcela do povo que o constituiu como elemento da cultura nacional, ou seja, com a população negra. (PEDRO, 2018).

1.3. O SAMBA E AS RAÍZES DA AFRO-BRASILIDADE

Aqui o objetivo é entender a história do samba sobre a ótica de um gênero que se desenvolve em meio a negação da cultura afro-brasileira. Como já foi explicitado, neste contexto que perdura ao longo de todo o século XX a identidade nacional brasileira em formação negou qualquer outro tipo de identidade que floresceu em meio às minorias sociais.

No final do século XIX as teorias raciais foram abandonadas e o projeto de nação imaginada mudou seu curso (PANTA, 2017), porém as consequências deste projeto são o cerne do entendimento das disputas entre identidade brasileira e negra, que leva grande parte da população recorrer ao branqueamento para atingir o reconhecimento. No meio dessa disputa por visibilidade e legitimação identitária sobressaem diversos espaços de resistência, dentre eles o samba. Alguns pensadores tentaram apelar para uma certa brandura da escravidão no Brasil e atribuíam a existência do batuque como comprovação da democracia racial, entretanto a perseguição que o batuque, enquanto prática africana, sofreu no pós-abolição denota o oposto (NASCIMENTO, 1978). No contexto escravista e no pós, o batuque foi resistência.

Para além da sua formação, os processos de diáspora africana vão além das fontes escritas ou orais, aqui os toques rítmicos são importantes fontes de pesquisa, visto que estes eram utilizados como mecanismo de expressão e manutenção cultural das pessoas escravizadas (AZEVEDO, 2018). Recriando o estilo negro a partir de fatores preexistentes e não sobre o olhar de imposição do colonizador ou opressor, dando significado a própria existência através da utilização do toque rítmico e do corpo que dança, sendo assim mecanismo de resistência sociocultural (HALL, 2003).

O samba, enquanto gênero musical afro-brasileiro, reflete a realidade do Brasil do pós-abolição e é uma das inúmeras maneiras de resistência da população negra neste contexto. Entretanto não se pode esquecer que este cenário é consequência de séculos de escravidão no Brasil. No pós-abolição, ainda há resquícios da mentalidade escravista, na qual o corpo negro pertence a outro, o seu papel é de ser “coisa”, objeto de servidão. A pessoa escravizada extrai da

cultura trazida do continente africano, assim como da memória mantida oralmente, um elemento de significação para sua existência. O toque do tambor e a dança contribuem ao expressar significado além do que lhe foi concedido pelo seu senhor, expressam a manutenção de uma cultura e a perpetuação enquanto pessoa e não coisa, sendo assim uma simbologia forte no entendimento sobre resistência à escravidão (DE QUEIROZ; DE FREITAS, 2021).

O tambor enquanto expressão negra é perseguido, e conseqüentemente o recém-formado samba também. Tendo em vista a necessidade de fugir e esconder-se das autoridades locais, o samba vivia em locais específicos dentro da cidade do Rio de Janeiro, além de contar com a ajuda de diversas figuras que se tornaram marcantes ao longo de sua história, destacando aqui a participação das chamadas “tias”. Demonstrando a importância da participação feminina na formação do samba, elas abriram as suas casas para abrigar rodas de samba e manter vivas diversas práticas ancestrais (GOMES, 2010).

A partir destes elementos apresentados, o samba adquire sentido de comunidade, representado na identificação cultural de seus membros e na existência de uma forma de comunicação própria para sobreviver. Além disso, o samba possui uma própria territorialidade, sendo as periferias o espaço de fuga do controle policial (PERUZZO; DE OLIVEIRA VOLPATO, 2016).

Além disso, a historiadora Beatriz Nascimento (2021) explica que os quilombos, outra forma de resistência, não representam apenas um espaço físico, mas também um conceito que expressa um senso de continuidade na preservação das heranças culturais africanas e afro-brasileiras, assim como na representação contínua da resistência negra. Isso implica que a escola de samba, como instituição, preserva em suas tradições padrões comunitários de organização social que estão enraizados na africanidade. Além disso, mantém viva a tradição de cultivar a ancestralidade e os costumes da oralidade, os quais também são heranças africanas. Beatriz Nascimento também faz uma comparação entre a repressão à cultura negra e aos negros no período pós-abolição e a perseguição às lutas quilombolas. Dessa forma, podemos refletir sobre o samba-enredo, estruturalmente, como um elemento 'quilombola' com base na autora (NASCIMENTO, 2021).

Após a abolição, o jornal feito por vozes negras era de importante valia por comunicar avanços e notícias de interesse especial à população negra (DOMINGUES, 2007). Importante perceber, o samba enquanto gênero que reúne neste momento uma grande parcela de pessoas no Rio de Janeiro, ele em si, não implica a formação de um grupo específico, mas têm uma feição identitária e cultural de pessoas em uma mesma situação social (PERUZZO; DE OLIVEIRA VOLPATO, 2016).

Em contrapartida, sambistas eram enquadrados no crime de “vadiagem”. A lei de vadiagem aparece desde meados do século XIX, mas é mais penalizada pelo poder público a partir de 1890, com o Código Penal. Os sambistas podiam ser inseridos nas leis de vadiagem, ou a população negra como um todo sofrendo com uma política de vigilância exacerbada, criando a tipificação de um sujeito delinquente, pois não se prende por um ato específico e sim pela possibilidade deste ser cometido, o sambista se torna vadio pela possível associação com a capoeira ou pela suposta ausência de emprego, portanto ligado com a contravenção (VALENÇA, 2014).

A população negra enquadrada como vadia tem a sua existência social qualificada como perigosa (VALENÇA, 2014). Manifestações populares, com instrumentos que poderiam ser associados a capoeira ou candomblé, principalmente os tambores, também eram motivo de enquadro pela lei, qualificando estes como “vadios” (DE ARAÚJO TEIXEIRA, 2018). Em meio a este cenário, o samba carioca, como um ritmo característico do negro, que é visto como figura perigosa, é rotulado negativamente, e conseqüentemente sua força cultural busca ser neutralizada pelo poder coercitivo do Estado.

Se na legislação o samba não aparecia como prática a ser proibida, apenas o candomblé e a capoeira, na realidade o samba era enquadrado como parte dessas duas atividades culturais. Dada a íntima ligação do samba com religiões de matriz africana, usava-se de meios legais para não permitir essas práticas religiosas e conseguir a prisão de pais e mães de santo, muitos deles ligados ao samba. Pelo Código Penal da época a perseguição religiosa era considerada um crime (DE ARAÚJO TEIXEIRA, 2018), mas, o candomblé não era reconhecido como religião, portanto seus espaços sagrados eram vistos pelos agentes da lei como locais de vadiagem ou baderna. Já no caso dos capoeiras, seja pelo uso de instrumentos de percussão ou pela reunião de pessoas em ambientes, aos olhos das forças policiais, duvidosos. Fica claro que instrumentos característicos de ambos os mundos, seja o da capoeira ou o do samba, eram plausíveis de punição (DE ARAÚJO TEIXEIRA, 2018).

A figura do “vadio” é uma mera construção social que vai além dos tipos ditados por lei. Tem como base pseudociências, muito vivas no cenário brasileiro da época, mais especificamente o Darwinismo Social. O próprio suposto “vadio” era fonte do problema nacional, pois era um inimigo do progresso, um criminoso, não pelos seus atos, mas por sua natureza (PAULINO; OLIVEIRA, 2021). Aqui percebe-se como a identidade nacional almejada padronizava o que deveria ser considerado progresso e o que deveria ser deixado de lado, no caso brasileiro inicialmente a cultura negra deveria ser apagada. Apesar de todas essas práticas, já no final da década de 1920, o samba começa a se tornar popular e a ganhar novos espaços, inclusive com apoio de agentes policiais que gostavam do gênero, com isto se dá a abertura para a criação das

primeiras escolas de samba (GOMES, 2004).

A ideia de nação existe como uma comunidade que se constitui acima das regiões, classes e raças isoladamente e que constituem o território que se deseja nacional. No interior dessa nação imaginada, a cultura pode ter dois tipos de funcionamento, a de participação e a de exclusão (FIORIN, 2009 apud Fontanille e Zilberberg, 2001). Como referenciado acima, o samba inicialmente surge como característica de uma cultura de exclusão, há portanto uma tentativa de restringir a sua circulação. Porém com o início da popularização do gênero, durante o governo Vargas (1930 – 1945), o samba se torna um componente da cultura de participação. Mesmo assim, seguindo a classificação de Fiorin, essa prática cultural faz parte daquilo que o autor denomina uma cultura de participação de mistura, ou seja, dela se retira o que é visto como indesejável, segundo a ideologia da época, tornando-a palatável à construção imaginada de uma cultura nacional (FIORIN, 2009)

Nesse sentido, o samba é alçado na década de 1930 como representação artística da brasilidade e da miscigenação, um dos maiores objetivos do governo Vargas, em especial durante o Estado Novo (1937-1945) (RAYMUNDO, 2013). Entretanto, apesar de não haver nenhuma lei que impedisse a sua prática, os elementos culturais e tradicionais da negritude na sua constituição foram apagados, como por exemplo, o culto ou entoação positiva da "malandragem" nas letras. Ou seja, o controle estatal utiliza-se do samba para atingir seu objetivo de construir uma cultura nacional com marcas populares, mas, força um processo de ressignificação que atende às demandas políticas e econômicas do governo da época, dentre elas a alusão a temas "pátrios" nas letras dos sambas (PARANHOS, 2011).

Como resultado desse processo de "apadrinhamento estatal", o samba se popularizou nas rádios nas décadas posteriores, criando subgêneros que o misturavam à já conhecida música popular brasileira (MPB), com intérpretes brancos assumindo a interpretação do gênero musical. O samba torna-se uma ferramenta cultural para o projeto de modernização capitalista do Estado e o mercado enxerga no ritmo um potencial de venda e comercialização, em especial durante a década de 60, quando ele se tornou popular e símbolo nacional, perdendo algumas das suas características e adaptando-se a ao grande público, seja para atender à uma classe-média ou às gravadoras que preferiam melodias mais alegres e refrões "chiclete". O país na época passava pelo período da Ditadura Militar (1964-1985) e as letras com qualquer conotação política eram censuradas (PARANHOS, 2011).

Por outro lado, o subgênero do samba, o samba-enredo e as escolas de samba, formadas nas décadas de 1920-1930, têm em seus primeiros enredos, o retrato de grandes figuras históricas, baseadas na historiografia tradicional, com letras extremamente descritivas, narrando "grandes

feitos” da história oficial (PARANHOS, 2011). Como visto acima, esse modelo foi construído sob a perspectiva da democracia racial, o que procura retirar do samba para o grande público suas origens na negritude, processo este chamado de assimilação cultural (PANTA; PALISSER, 2017), que sustenta a ideologia vigente.

Mas, é a partir desse processo de invisibilização que, dialeticamente, ganha força uma construção identitária negra, que se apresenta, é claro a partir de grupos do movimento negro, que agem também no mundo do samba e, em especial, com o samba enredo, apresentando personagens negros como protagonistas das suas histórias, especialmente a partir da década de 1960 (TEIXEIRA, 2017). Percebe-se que apesar da repressão da ditadura militar a temas da negritude, nesse período algumas escolas usaram de talentosas letras e afrontaram as autoridades para iniciar uma retomada de temáticas afro-brasileiras.

Assim foi a chamada “Revolução Salgueirense” (DOS SANTOS ANTAN, 2020), que trouxe de volta em alguns enredos da década de 1960 o protagonismo negro ao samba. Nesses enredos o negro não era só mais uma citação em uma letra e sim o personagem principal. Por exemplo, este movimento, encabeçado por Fernando Pamplona e Arlindo Rodrigues, dentre outros, traz a história do Quilombo de Palmares (1960) como enredo para o Acadêmicos do Salgueiro, sendo assim recontada a história nacional a partir da perspectiva dos quilombolas. Anos depois vêm os enredos de Chica da Silva (1962) e Chico-Rei (1963), e assim, conseqüentemente outras escolas começam a aderir a enredos chamados “afro”.

É fulcral destacar como essa virada de discurso realizada em algumas escolas samba tem influência, dos acontecimentos que vinham se desenvolvendo nos EUA, onde os movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos estavam eclodindo entre os anos de 1955 e 1968, exigindo o fim da discriminação e da segregação racial no país. No Brasil diversas lideranças negras ainda questionavam o papel da cultura na luta por igualdade racial. Apesar da discordância acerca da utilização da palavra raça, é de suma importância esclarecer como se dava o uso desse conceito. O vocábulo “raça” era utilizado em seu sentido sociológico e não biológico. Entende-se que raça é uma construção identitária de um determinado grupo com base na sua história e em seu contexto social. Até hoje algumas composições ainda se utilizam do termo nesse sentido (ASSIS, CANEN, 2004). Para Gonzalez (1982), as notícias de processos da descolonização afro-asiática das lutas por direitos civis nos EUA, chegavam no Brasil, assim como movimentos musicais, mobilizaram movimentos de resistência negra, incluindo no próprio ambiente do samba, que sempre esteve ligado as movimentações antirracistas e emancipatórias dos movimentos negros (GONZALEZ, 1982).

O carnaval, durante a ditadura, inicia o resgate à sua essência da negritude ao contar por meio de seus enredos e desfiles figuras e processos históricos apagados, se colocando na vanguarda da resistência negra e da crítica social em geral, debatendo e pensando assuntos essenciais para a sociedade e para a democracia (RAYMUNDO, 2013).

O final dos anos 1980 é referência para a escolha de temas ligados à negritude. No ano de 1988 por exemplo, data que marca o centenário da promulgação da Lei Áurea, diversas agremiações e carnavalescos utilizaram a celebração midiática da data para propor esse enredo às suas comunidades, seja como tema central ou apenas como menções honrosas, debatendo a real mudança da situação do negro no Brasil pós abolição.

Tendo dito isto, é importante entender como o samba enredo se transforma em importante fonte para repensar a questão da negritude no Brasil, sendo suas letras e desfiles palco de manifestações culturais e políticas que constantemente propõem repensar a História do Brasil. Nos últimos anos, é de destaque que as agremiações baseiam seus enredos em pesquisas acadêmicas, e usando-as em um palco ainda maior, dando assim visibilidade aos trabalhos acadêmicos em História.

A partir da análise das idas e vindas da história do carnaval no Rio de Janeiro, é importante destacar que apesar de ter tido momentos tortuosos, cabe ressaltar a capacidade de retorno às raízes, denotando a forte identificação das escolas com as comunidades. O espetáculo, por mais que a cada vez mais tenha a participação direta do carnavalesco, que ganha liderança e tem o poder da escolha do enredo em suas mãos, trazendo em alguns casos conhecimento e formação acadêmica, é a comunidade e o povo do samba que deseja ter suas demandas e histórias representadas.

Dito isto, percebe-se que na consolidação do samba, seja durante o Estado Novo, e posteriormente na Ditadura Militar, há uma intencionalidade clara de apagamento de questões ligadas à negritude, a memória em muitos casos se filtra com a história, já que esta é feita como um espaço de disputa sobre quem vai falar e quem tem a voz na história.

Porém em contraponto a isto, há grupos que não estão sendo lembrados, afinal, quando a disputa política pela memória perpassa o silenciamento do outro, ainda mais quando isto se torna política estatal, acontece a chamada Necromemória (CAMILO, 2021), a intenção consciente de não contar uma determinada história. Este conceito coloca o olhar dos grupos que perderam o embate histórico e não aparecem de forma justa na história oficial.

A comunidade do samba deu preferência a narrar suas histórias a partir de sua própria perspectiva, preservando suas tradições e adaptando-as aos desafios que surgiam. Mesmo com a constante evolução da memória, esta se constrói por meio da reafirmação de novos símbolos.

Mesmo em face de novas realidades, grupos específicos encontram pontos de convergência que os unem na reafirmação de uma memória coletiva compartilhada (HALBSWACHS, 2004).

“Lembrar” é uma disputa de narrativas que inevitavelmente irá “esquecer” outras, quando um determinado grupo confronta ou questiona as narrativas hegemônicas, das quais ele não tem identificação, sendo aqui memória também um espaço de identidade, ele acabará na relação outras narrativas da qual eles são marginalizados, produzindo com base nos seus marcos sociais e históricos outras narrativas (CATROGA, 2016). No caso do samba e sua relação com a população negra, pode-se afirmar que houve um esforço da construção de uma memória coletiva, através da manutenção de tradições religiosas e culturais africanas, sendo assim as escolas de samba ou sua própria existência são uma resposta ao epistemicídio, este sendo destruição do pensamento ou das práticas culturais não brancas (MARIOS: MAYORGA, 2019).

Recentemente foi sancionada a Lei 14.567 de 2023 que reconhece as escolas de samba como manifestação da cultura nacional. A lei engloba desfiles, músicas, práticas e tradições das escolas de samba como manifestação da cultura nacional. Anteriormente, em 2007, o samba enredo tinha sido alçado à patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (DA SILVA, 2021). Segundo Hartog (2006), o patrimônio vem se tornando cada vez mais uma categoria dominante na vida cultural e de políticas públicas, com este marco o samba ganha caráter simbólico de consolidação enquanto cultura nacional brasileira.

“As associações do patrimônio mostram a construção de uma memória que não é dada, portanto, não perdida. Elas abrem a constituição de um universo simbólico. Também o patrimônio não deve ser visto a partir do passado, mas a partir do presente, como categoria de ação do presente e sobre o presente”. (HARTOG apud GLEVAREC, 2006, p.10)

1.4. NA ESCOLA, SAMBA

Alguns autores ressaltam a relevância do espaço escolar como importante meio de debate e conscientização sobre questões raciais e multiculturais. Em especial, no estudo da História do Brasil, pois é preciso construir representações positivas da cultura negra e a escola é afinal um espaço privilegiado para essa tarefa. Mas, durante muito tempo, o ensino de História esteve a serviço justamente do lado oposto (TEIXEIRA, 2017). Apesar de se afirmar que a escola é uma instituição construída com base nos conhecimentos ditos universais, no Brasil se investigarmos a fundo estes estudos refletem a cultura ocidental europeia (DA SILVA, 2021). O pensamento colonialista, quando bem aplicado pelas elites políticas e sociais, influencia toda a sociedade de maneira a fazer com que a população marginalizada não busque sua própria história, atribuindo a opressão ao próprio oprimido (FANON, 1961).

Em um país como o Brasil que já foi colônia portuguesa e em sua intelectualidade manteve a aspiração de se tornar uma nação branca e europeizada, não interessa se o país é independente politicamente de alguma metrópole europeia, pois a linguagem simbólica que os grupos hegemônicos brasileiros historicamente produziram sobre a população negra segue a mesma lógica utilizada no colonialismo.

“O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o. (...) Quando se reflete os esforços que foram empregados para realizar a alienação cultural tão característica da época colonial, compreende-se que nada foi feito por acaso e que o resultado global buscado pela dominação colonial era exatamente convencer os nativos de que o colonialismo devia tirá-lo das trevas. O resultado, conscientemente perseguido pelo colonialismo, era enfiar na cabeça dos nativos que a partida do colono significa, para eles, o retorno à barbárie, ao aviltamento, à animalização.” (FANON, 1961 p. 211-212).

A partir do trecho acima, referente ao livro “Os condenados da terra”, do autor Frantz Fanon, pode se estabelecer um diálogo, que ele mesmo realiza no livro, da lógica colonialista, não só do ponto de vista da ação física da presença de tropas estrangeiras em países ditos de “terceiro mundo” ou “subdesenvolvidos”, senão da presença da perpetuação da lógica colonialista nestes países. Ao longo do capítulo pode-se perceber, e em diálogo com Fanon (1961), que se tentou fazer os negros brasileiros acreditarem na ausência de relevância histórica deste povo na construção nacional.

Segundo Ferreira (2016), as realidades vividas pelos sujeitos no cotidiano são reproduzidas por eles na sala de aula e, inevitavelmente, isto irá refletir no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, as questões que afetam a sociedade e o espaço fora da sala de aula devem ser pauta da educação formal. O autor também destaca que os objetos de estudo e os sujeitos estabelecem relações que geram representações importantes nas formações individuais. Ao refletir sobre isto, percebe-se que a construção da representação histórica de um determinado grupo, neste caso a população negra, pode sim influenciar positivamente o sujeito e gerar identidade positiva sobre ele mesmo (FERREIRA, 2016).

Durante muitos anos a educação formal ofereceu identificação positiva apenas para figuras de classes dominantes e para o modo de vida das elites, fazendo parecer que aquele seria o único caminho correto a ser seguido. Para Fanon, isto seria a “história branca”, o que subjetivamente constrói a branquitude como normal e padrão a ser seguido e retira do negro a vontade de ter sua identidade própria (FANON, 1952).

Para refletir sobre identidade negra em sala de aula e a importância do samba-enredo como fonte que auxilia essa construção, é imprescindível resgatar novamente Santos (1983). Para a

autora se tornar negro é um processo ideológico, seria criar uma nova consciência de si mesmo, e extrapolar aquilo que foi pensado por outros sobre si. Em outras palavras, rechaçar ideologias constituídas por grupos dominantes sobre a superioridade do branco. Ela também atribui ao espaço escolar responsabilidade por esse processo de transformação (SANTOS, 1983). Suas proposições conversam bastante com concepções de Abdias Nascimento (1978). Esse autor ao falar sobre valorização da cultura afro-brasileira destaca a importância de que essa ação dê significado a existências coletivas (NASCIMENTO, 1978), desnaturalizando a identidade nacional preestabelecida e naturalizando a pluralidade de identidades culturais, (CANEN, 2000).

Nas palavras de Boaventura Souza Santos apud Vera Candau, “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” No contexto brasileiro, alguns grupos reafirmam suas identidades, porém em uma situação de relações de poder desfavoráveis (CANDAU, 2001). Nos últimos anos, o Estado brasileiro reconheceu o multiculturalismo do país, mas isso muitas vezes se limita ao âmbito teórico ou formal, com medidas que buscam reconhecer a diversidade cultural. No entanto, na prática, a igualdade de poder entre as culturas ainda não é uma realidade.

O projeto multiculturalista crítico, conforme proposto por Canen (2000), que é defendido aqui através das propostas mencionadas anteriormente. Ela entende que igualdade e diferença não são opostos, senão complementares. Ao longo de séculos no Brasil, criou-se a chamada “Cultura única”, ela hoje não se sustenta mais, pois hoje igualdade e diferença não são opostos e sim termos que se complementam. No Brasil existem diversas culturas constituídas, cuja identidade e lógica agora são reconhecidas após a luta de movimentos sociais por reconhecimento (CANDAU, 2008). É importante destacar, que as culturas não devem estar umas estranhas a outras, afinal culturas conversam entre si, mesmo que sejam diferentes. A cultura é capaz de produzir significados que causem identificação consigo e com o outro e que estas sejam respeitadas (WOODWARD, 2014).

Por isso o projeto multiculturalista crítico é uma alternativa viável que não fere uma unidade nacional, mas que também não apaga identidades particulares (MUNANGA, 2010), apenas retira o padrão ou norma de um único tipo de maneira de ver a cultura. Em contraponto, Silva (2014), salienta que o discurso multiculturalista, sem criticismo, pode fazer parecer que identidade não é um espaço político de afirmação e de disputa política. Ele complementa apontando que se o discurso multiculturalista for romantizado, de maneira que este só representa um respeito a uma outra cultura, na prática significaria uma cultura dominante respeitar a dominada, não as colocando em pé de igualdade. Para evitar isso o autor faz suas ressalvas a este projeto, ao evidenciar a problematização necessária das relações de poder produzidas socialmente pelas lutas por afirmação identitárias, sem hierarquias entre elas (SILVA, 2014).

Em complemento a isto, a autora Candau (2001) propõe, multiculturalismo intercultural na educação. Esta propõe uma educação que enfatize o reconhecimento do outro, permitindo que as diferenças sejam integradas e se transformem em um patrimônio compartilhado. Ele é importante para pensar o samba-enredo em sala de aula enquanto uma produção cultural que, por muito tempo foi marginalizada, mas que hoje dialoga com a necessidade de um país plural.

Tanto Freire (1997) quanto Hooks (2013), em diálogo com Candau (2001), propõem uma didática humanista, que busque redimir histórias esquecidas pela historiografia tradicional e impulsionar identidades, além de construir possíveis reparações históricas (FRONZA, 2022). O primeiro afirma que as vivências pessoais são formadoras de identidade e a prática tem obrigação de potencializá-las, assim como uma educação que prioriza os valores democráticos pode fazer com que o aluno adquira novas identidades ou complemente positivamente as que ele carrega (FREIRE, 1997).

“Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória em que, às vezes, entre o que herdamos e o que adquirimos (...) o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas (FREIRE, 1997, p.95)

Já para Hooks apud Furtado e Veríssimo (2019), a educação deve enxergar o aluno como sujeito transformador, sendo ela a primeira experiência libertadora, pois o conteúdo aplicado no ambiente escolar tem que ter o sentido de explicar as opressões sofridas, se reconhecer a coletividade para responder a esta e repensar concepções anteriormente tidas como naturais (FURTADO, VERISSIMO, 2019).

Considerando que a educação, mais especificamente o ensino de História, é uma ferramenta que pode ser utilizada para a transformação e para a construção de identidades negras, especialmente a partir da lei 10.639, a sala de aula se tornou um espaço para trabalhar as relações étnico-raciais. O samba aqui aparece como fonte, objeto de análise principal, que reconta narrativas estabelecidas, ganhando caráter de denúncia de uma realidade social e de valorização de identidades (PEDRO, 2008).

Nesse contexto, o samba se torna uma forma de História pública. A produção historiográfica, representada pelo trabalho do historiador, baseia-se também na leitura e reflexão do público em relação à história, refletindo, assim, questões que são pertinentes ao presente (NICOLAZZI, 2019). As narrativas carnavalescas são criadas a partir de uma combinação de historiografia e participação popular, disseminando conhecimento nos desfiles e ao longo do ano, por meio de diversas práticas culturais promovidas pelas escolas de samba. Desta forma, a arte se transforma em um meio de contar histórias e gerar conhecimento. A perspectiva da História Pública, reflete a

prática do historiador em atender à demanda por conhecimento histórico. Como resultado, suas produções não se limitam apenas aos seus colegas historiadores, mas também dialogam com as narrativas públicas da História, atendendo assim às demandas da sociedade (SANTHIAGO, 2018). A História pública consiste em práticas que produzem narrativas ou conhecimento histórico fora do ambiente acadêmico, refletindo uma abordagem histórica e podendo ou não envolver diretamente historiadores.

Segundo Santhiago (2016), a História pública se preocupa com a divulgação acadêmica, portanto com o público e a circulação das produções. No samba há a participação de uma comunidade inteira voltada para contar uma determinada narrativa histórica, ainda que a ideia original possa vir da mente de um carnavalesco, com a participação comunitária e a pesquisa base para desenvolver aquele tema, os desfiles das escolas de samba enredo atingem o conceitual de serem mecanismo de se fazer História pública, seja pela sua produção coletiva ou pela seu alcance (DE OLIVEIRA, 2019). A escola de samba então se torna produtora de narrativas históricas que reproduzem, assim como qualquer outra fonte historiográfica, uma produção do seu tempo, porém ligadas a saberes de um Brasil menos institucionalizado (SILVA, 2021).

O aprendizado escolar de História é no nos dias de hoje também o diálogo com diversas narrativas presentes no ambiente escolar a fim de promover o desenvolvimento de sujeitos críticos de sua realidade. Por isso o professor, capaz de interagir criticamente conhecimentos históricos a outras formas de conhecer, tem um potencial para ser um historiador público em sala de aula. Este professor, que entende o conhecimento histórico escolar como resultante de um processo de construção compartilhada de conhecimento, busca reunir de forma crítica o aprendizado acumulado pela humanidade sob a forma de História com aqueles oriundos das experiências da vida de seus alunos com o objetivo de dar maior complexidade às ideias históricas desses alunos (WANDERLEY, 2020). Com base em Guimarães (2009) e em diálogo com Freire (1997), mais do que estabelecer uma boa didática, a função do professor em sala de aula e a de criar bases para o estabelecimento de conexões do passado com o presente vivido, portanto buscar saber o que o aluno aprende com o mundo.

A disciplina de História nas escolas tem a responsabilidade de dar significado ao presente por meio do estudo do passado, assim o ensino de história, com base no conceito de “consciência histórica”, desenvolve a compreensão sobre o passado e os impactos que esta tem no presente (CERRI, 2017). Nesse sentido, as narrativas históricas oferecidas pelos sambas-enredo podem ser de grande ajuda para promover essa compreensão (BULCÃO, 2020).

Utilizar didaticamente em sala de aula letras de sambas-enredo que questionam uma narrativa única, imposta historicamente, reconhecendo a existência do mito da democracia racial,

por exemplo, é problematizar as questões do hoje, derivadas desse processo (GOMES, 2002). Sendo assim, pode-se com essa prática, incentivar que os alunos questionem um suposto caráter estático da História, ou seja, a crença que aquilo que aconteceu já passou e ficou lá atrás. Como destaca Caimi (2009) isso seria ver a “História Problema” pois apresenta-se sujeitos múltiplos na constituição da História, analisando as continuidades e rupturas dos acontecimentos (CAIMI, 2009). Ao mesmo tempo, agindo dessa forma, a responsabilidade do professor com a mediação entre conteúdo, sentido e intenções por trás do programa curricular (MICELI, 2009) se constitui como uma prática de história pública.

Compreendendo-se a escola como espaço de formação identitária, a discussão crítica e problematizadora de sambas enredo pode auxiliar o processo de ensino aprendizagem escolar de história. Sendo os alunos, sujeitos críticos capazes de propor respostas para este complexo debate, cabe à essa disciplina pensar o samba como essa fonte capaz de auxiliar a construção da autoestima e autoconfiança das crianças e adolescentes negros, inserindo elementos de identificação positiva da negritude, seja com figuras e lutas históricas ou com a desmitificação de mitos, resgatando histórias silenciadas e trazendo para a dinâmica escolar as nuances das questões raciais. (FONTENELE; CAVALVANTE, 2020). Para Hartmann (2020), narrar, essas “contra-histórias” sobre temas ligados à negritude é um processo de recontar uma história do tempo presente.

Por fim, é enfraquecer com essa prática o discurso colonialista, repensando o continente africano a partir da sua diversidade cultural, reverenciando as conexões com a cultura brasileira e colocando os africanos como sujeitos da História e não como vítimas passivas (PAIM; DE SOUZA, 2018). Como dito anteriormente, a identidade negra não é algo dado naturalmente, além de estar em constante construção, e não perpassa somente um ato de denúncia. Afinal, constantemente somos surpreendidos com diferentes subtemas da temática racial (ASSIS; CANEN, 2004), na medida em que a identidade pode ser considerada também um marco simbólico fluído onde seus sentidos respondem a um determinado tempo histórico-social, e os alunos são sujeitos que podem atribuir novas significações a essa questão (DA SILVA, 2021).

Como nos ensinou Paulo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.29). O samba enredo pode ser um dispositivo de leitura do mundo para os alunos. Se a própria canção foi a interpretação de um ou mais compositores sobre o determinado enredo, ela pode ser reinterpretada novamente.

2- O SAMBA-ENREDO COMO FONTE DIDÁTICA: ANÁLISES, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

2.1. O CONTEXTO DAS LETRAS DOS SAMBAS-ENREDO

O primeiro capítulo apresentou o samba com o objetivo principal de destacar a relação deste gênero musical como um reflexo da afro brasilidade ao longo de sua história. No entanto, a abordagem e os objetivos nesta seção são distintos. A fim de conseguir ser mais clara a reflexão sobre cada obra que será discutida nesta dissertação posteriormente, é essencial examinar as mudanças que ocorreram na estrutura do samba-enredo durante o período destacado na pesquisa. Isso inclui as estruturas narrativas das canções, sua conexão com os enredos, a forma como as temáticas sobre temas afro eram representadas e a justificação do recorte feito para a análise das letras.

Neste subtítulo não se pretende outra contextualização da história do samba, mas sim uma análise detalhada sobre as letras dos sambas-enredo que irão ser analisados. Junto disso, será apresentado de maneira geral, do ponto de vista estrutural e estatístico, os sambas-enredo que de alguma maneira tocam em questões afro-brasileiras. Este apanhado geral pode mostrar, através de

dados analíticos realizados ao analisar as letras dos sambas-enredo no período destacado, com que frequência as temáticas que são priorizadas nessa dissertação aparecem no recorte temporal selecionado, ao mesmo tempo em que se discute como outras obras se relacionam com o tema aqui tratado.

As estruturas narrativas dos desfiles das escolas de samba são consequências de uma diversidade de heranças festivas e tradições do século XIX e XX,

“No Brasil, (...) o estudo das letras de músicas deve merecer uma atenção particular porque nelas talvez esteja o que há de mais representativo e mais original em toda produção poética.

Isso porque herdamos grandes legados fundamentalmente orais - indígenas e africanos; e porque nossas raízes europeias estão fortemente fincadas na Ibéria medieval, onde a poesia ainda era cantada.

Nesse vastíssimo acervo que é o da música brasileira, o samba do Rio de Janeiro constitui - seja do ponto de vista musical, seja do poético - umas das mais importantes criações” (MUSSA; SIMAS, 2023, p.9).

A partir disso, cabe aqui resgatar as tradições que compõem o desfile das escolas de samba, de onde vieram. Os cortejos em homenagem ao "Rei Momo" datam do ano de 1855, já a lógica dos desfiles carnavalescos era praticada pelos “cortejos de ranchos”, no final do século XIX. Esses incluíam elementos como abre-alas, comissão de frente, alegorias, mestre-sala, porta-estandarte, canto, coro feminino, figurantes, corpo coral masculino e orquestra (MUSSA; SIMAS, 2023). É evidente que alguns elementos tradicionais no carnaval carioca não estão mais presentes ou não são mais obrigatórios de acordo com o regulamento da LIESA (Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro). Além disso, o samba não estava originalmente associado a essa festividade, até porque, o samba não era o gênero musical que conhecemos hoje, na verdade era denominado como samba qualquer batuque africano. Somente a partir do século XX e com criação da criação das escolas é que esses batuques, deram origem a sonoridade dos desfiles carnavalescos das escolas de samba, visto que o samba-enredo se utiliza dos elementos percussivos da africanidade e dos terreiros de candomblé como base musical, como apresentado no primeiro capítulo. Não se pode deixar de citar a influência do entrudo português na lírica do samba-enredo (LOPES; SIMAS, 2015).

“Da mesma forma, no Rio de Janeiro, os ranchos carnavalescos e depois as escolas de samba- frutos híbridos da junção das tradições africanas com as procissões católicas do Brasil colonial-, por suas apresentações em cortejo, por seu primitivo sentido de “embaixadas”, pelas figuras de baliza ou mestre-sala e da porta-bandeira, remete-nos também, hoje mais remotamente, aos séquitos dos reis bantos da África” (LOPES, 2021, p.181).

Em concordância com Lopes (2021),

“E é justamente no Carnaval que o reinado desse rei manifestamente se dá. A gente sabe que Carnaval é uma festa cristã que ocorre num espaço cristão, mas aquilo que chamamos de Carnaval Brasileiro possui, na sua especificidade, um aspecto de subversão, de

ultrapassagem de limites permitidos pelo discurso dominante, pela ordem da consciência. Essa subversão, nas especificidade, só tem a ver com o negro.” (GONZALEZ, 2020).

O “canto”, ou seja, uma música para acompanhar o desfile é um elemento que também estava presente nas festividades de rancho, mas o gênero cantado é completamente distinto. Inicialmente nos desfiles eram tocados mais de um samba, estes tinham pouca relação com o enredo. Já faz muito tempo em que esta dinâmica foi modificada, e um samba é escolhido previamente, normalmente ele é selecionado mediante uma disputa, na qual a diretoria decide qual será a canção que irá representar a escola de samba no desfile. Os motivos da escolha variam. Segundo a grande maioria dos diretores, o samba é escolhido simbolicamente pela comunidade da escola, entretanto isto não pode ser comprovado e há diversas evidências ao longo da história dos sambas enredo que provam o contrário (LOPES; SIMAS, 2015).

A década de 1930 foi chave para o fortalecimento social das escolas de samba, nota-se a busca das escolas por aceitação social. Na prática isto se manifestou com a formação da União das escolas de samba e a carta enviada por essa associação ao prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Nessa carta, as escolas se comprometem a funcionar como “núcleos onde se cultiva a verdadeira música nacional, imprimindo em suas diretrizes o cunho essencial da brasilidade”. A partir deste momento as escolas de samba se institucionalizam e começam a receber verba pública para a realização dos desfiles (MUSSA; SIMAS, 2023).

Após apresentar de maneira geral as bases do desfile carnavalesco das escolas de samba no Rio de Janeiro e, o momento em que os desfiles começam a acontecer, enfocamos no que é aqui questão principal, as letras dos sambas-enredo. Isso envolve a composição lírica, sua relação com os enredos, suas estruturas narrativas e o contexto em que aquela obra foi escrita.

Apesar de o recorte das obras analisadas partirem da década de 1960, é importante aqui justificar os principais motivos pelos quais seria inviável abordar a temática proposta utilizando composições anteriores. Primeiramente, pelos motivos técnicos que são a falta de informações sobre as letras, especialmente sobre os enredos das décadas de 1940 e 1950 de algumas escolas. É somente na década de 1960 que começam a ser produzidos registros fonográficos dos sambas (LOPES; SIMAS, 2015). Ademais, como citado anteriormente, era comum as agremiações apresentarem mais de uma canção por desfile e muitas delas não foram salvas em nenhum arquivo que possa ser acessado nos dias de hoje. Isto, impossibilitaria uma análise quantitativa sobre os sambas que falam sobre questões afro nestas décadas, porém não qualitativamente, pois poderia ser indicada uma ou outra obra que abordasse a questão.

Do ponto de vista teórico, há colocações importantes que merecem ser mais desenvolvidas e não perpassam a ausência da tecnologia ou de fontes. Existe um debate relevante, que não irá ser aprofundado, mas merece ser citado. Trata-se de quando os sambas apresentados pelas escolas começaram a ser denominados “sambas-enredo”. Ou seja, a partir de que ano o samba aborda completamente a temática proposta pela agremiação. Muitas vezes, os sambas captavam apenas uma ideia chave do enredo e dissertavam sobre ela. Somente a partir do final da década de 1940 e início da década de 1950 é que alguns sambas de algumas agremiações começam a focar nos enredos.

Outro ponto importante é a temática dos enredos nas décadas acima citadas. Durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, os sambas referenciam a participação brasileira na guerra. Também se dizia que o samba desempenhava um papel pedagógico nacionalista ao exaltar os ditos “grandes nomes históricos”, ou os “grandes momentos históricos”, conforme definidos pela historiografia brasileira naquele período (MUSSA; SIMAS, 2023).

Nessas mal traçadas rimas
Quero homenagear
Este meu torrão natal
És rico, és belo, és forte
E por isso és varonil
Ó pátria amada, terra adorada, viva o Brasil
(PORTELA, 1944)

Outro fato importante dos enredos desta época, são as letras serem mais descritivas do que poéticas. Nas letras era colocada uma enumeração de fatos contidos nos enredos ou nos livros didáticos em forma de versos (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

Somente nos meados de 1950, de fato, algumas agremiações passam a citar elementos que tenham relação com a negritude. Um exemplo disso é o Salgueiro que em 1954 faz referência ao estado da Bahia, citando o candomblé, uma religião de matriz africana. No ano seguinte, de novo o Salgueiro, ao falar da história do samba, assume que houve perseguição aos sambistas, algo inédito nessa época, pois era um tema silenciado. Na mesma década, a Mocidade Independente de Padre Miguel e novamente o Salgueiro fazem alguma alusão a questões ligadas à negritude, como o próprio samba e o navio negreiro respectivamente. Na canção, o samba é reconhecido como um elemento da cultura afro-brasileira, e assim, seria necessário abordar suas raízes nestes enredos autorreferenciais. Mesmo assim, não atingem a proposta preterida pela dissertação aqui apresentada, pois os enredos continham apenas citações ou abordagens superficiais, por isso não seriam capazes de trazer uma reflexão crítica sobre a questão da negritude no Brasil.

Festa amada e adorada
Abençoada pelo Senhor do Bonfim
Ouvia-se o cateretê,

(...)
E da boa baiana do acarajé!
Ô, ô, ô, Bahia,
É a terra do samba
E de gente bamba
E do candomblé.
(SALGUEIRO, 1954)

Porém, o momento da mudança pode ser definido como o ano de 1959. Fernando Pamplona, então jurado do carnaval, observa o Salgueiro trazer no desfile os quadros de Debret retratando a escravidão. No ano seguinte ele se torna carnavalesco do Salgueiro e traz o enredo “Quilombo dos Palmares”, que influenciou diretamente a produção salgueirense ao longo da década de 1960, narrando histórias de resistência negra à escravidão, como “Chica da Silva” e “Chico Rei” (MUSSA, SIMAS, 2023). Pela primeira vez, os enredos das escolas de samba realmente davam protagonismo ao povo negro e às suas lutas por liberdade e sua resistência. Essa experiência foi intitulada pela historiografia sobre samba-enredo como a “Revolução salgueirense”.

Esta terminologia, consagrada por parte da historiografia, atribui a esse momento específico uma responsabilidade total pela transformação do discurso sobre o negro no carnaval, colocando a figura do carnavalesco como o principal protagonista (DOS SANTOS ANTAN, 2020). No entanto, estudos recentes mostram que, apesar de ter sido muito importante, os debates nos movimentos negros, na sociedade e até mesmo antigos carnavais que apenas citam a questão afro, ainda que de maneira menos politizada, influenciaram diretamente a mudança ocorrida em 1960 com Fernando Pamplona, no Salgueiro. Dessa forma, não se trata de um movimento exclusivamente ligado à figura desse carnavalesco.

Os escravos fugiram da opressão
E do jugo dos portugueses.
Esses revoltosos
Ansiosos pela liberdade
Nos arraiais dos Palmares
(...)
Zumbi, o divino imperador,
Resistiu com seus guerreiros em sua tróia,
Muitos anos, ao furor dos opressores,
Ao qual os negros refugiados
Rendiam respeito e louvor.
(SALGUEIRO, 1960)

E a mulata que era escrava
Sentiu forte transformação,
Trocando o gemido da senzala
Pela fidalguia do salão.
Com a influência e o poder do seu amor,
Que superou
A barreira da cor,
Francisca da Silva
Do cativo zombou ôôôôô
(SALGUEIRO, 1963)

Vivia no litoral africano
Um régia tribo ordeira
Cujo rei era símbolo
De uma terra laboriosa e hospitaleira.
Um dia, essa tranqüilidade sucumbiu
Quando os portugueses invadiram,
Capturando homens
Para fazê-los escravos no Brasil
(SALGUEIRO, 1964)

Ainda que o recorte seja a partir deste marco, é importante destacar que a africanidade enquanto tema era uma nova proposta nesse momento, não uma regra. Na verdade, uma minoria de escolas, ao longo das próximas duas décadas, utilizou enredos ligados a qualquer questão afro-brasileira. Em sua maioria, as escolhas de sambas estavam ligadas a uma historiografia tradicional, mantendo velhos hábitos com enredos de cunho patriótico.

Mas fato é que, com as escolhas do Salgueiro nos anos 1960, as escolas que apostam neste tipo de enredo o fazem de maneira diferente do que vinha sendo antes. Afinal, se o Salgueiro não conseguiu impor uma “moda”, pelo menos mudou o tom. A negritude não seria mais uma citação, mas sim uma temática completa, com a qual a comunidade do samba sempre esteve mais identificada. As escolas que usassem este tema o fariam com maior profundidade. Por isso é fulcral trazer reflexões sobre algumas letras específicas a partir desse período.

Como afirmamos, os enredos de Pamplona no Salgueiro foram resultado de um caldeirão cultural iniciado anos antes por movimentos artísticos, como o Teatro Experimental do Negro. Dentro do samba, sua marca distintiva foi politizar a questão do negro no carnaval. Com base em Siqueira (apud Dos Santos Antan, 2020), entre 1944 e 1968, uma nova consciência política sobre a questão negra estava sendo formada na discussão cultural brasileira. A relação do carnavalesco com o movimento negro é notória visto que ele consegue imprimir no desfile questões que anteriormente já tinham sido levantadas por intelectuais como Abdias Nascimento. Uma dessas questões era a necessidade de narrativas que colocassem o negro no papel de herói (DOS SANTOS ANTAN, 2020).

Isto reflete o estabelecimento de uma nova cultura histórica. Estamos definindo cultura histórica como as várias formas de elaboração da experiência histórica e sua articulação com a vida de uma comunidade (GONTIJO, 2014). Essa noção não se resume à perspectiva historiográfica, mas, às diferentes manifestações da consciência histórica na vida coletiva de um grupo social, não sendo limitado a produção acadêmica em História, o que seria mais ligado segundo a autora ao conceito de cultura de história. Segundo Rüsen, a cultura histórica pode ser definida por três dimensões: a estética, representada pelas produções artísticas relacionadas a

História; a política, quando o Estado orienta os rumos do pensamento histórico; e a cognitiva, abarcado pelas produções acadêmicas (DOS SANTOS SCHMIDT, 2014). Neste caso, pode-se afirmar que as produções carnavalescas refletiam um processo de mudança na concepção sobre o papel do negro na sociedade brasileira ao incorporar novas maneiras de se pensar seus enredos e personagens historicamente para seus desfiles.

“... vale ressaltar as entidades negras de massa, apesar de todas as tentativas de manipulação por parte do Estado Novo, continuaram seu projeto de resistência cultural. E se nos remetemos às escolas de samba, por exemplo, constatamos que sua produção não deixava de expressar a resposta crítica da comunidade negra em face dos dominadores...” (GONZALEZ, 1982, p.36).

A partir do trecho, percebe-se que apesar da manipulação do Estado Novo da cultura negra de massa, o projeto das escolas de samba se perpetuou e resistiu posteriormente a ele, especialmente até a década de 1960, quando os primeiros enredos afro surgem. Dentre os sambas-enredos dos anos 1960 que falam sobre questões afro, predominam as denúncias aos horrores da escravidão e a ênfase na luta pela liberdade.

“Era uma vez
Um preto velho
Que foi escravo
Retornando à senzala
Para historiar o seu passado
Chegando à velha Bahia
Já o cativo existia
Preto Velho foi vendido
Menino
A um senhor
Que amenizou a sua grande dor
Quando no céu a lua prateava
Que fascinação
Preto Velho na senzala
Entoava uma canção
Ô ô ô
(...)
Mas o lamento de outrora
Que vamos cantar agora
Jamais esqueceu”
(Mangueira, 1964)

Percebe-se que a partir do golpe Civil-Militar e da subsequente manutenção por 21 anos da ditadura, as escolas de samba, de modo geral, passaram a buscar outras vertentes de enredo, como a natureza, o cotidiano, a literatura e as artes nordestinas, ou ainda mantiveram enredos com intenções patrióticas. Apesar disso, algumas agremiações em alguns anos propuseram temas polêmicos para a época, incluindo os ligados à afro-brasilidade, que certamente eram mal vistos. Ainda sobre o período da ditadura civil-militar é possível perceber que as letras eram encurtadas para caberem nas gravações, além do predomínio de refrões “chiclete” para que agradassem ao público das rádios (GONZALEZ, 1982).

“O golpe de 1964 implicaria a desarticulação das elites intelectuais negras, de um lado, e o processo de integração das entidades de massa numa perspectiva capitalista, de outro. As escolas de samba, por exemplo, cada vez mais, vão se transformando em empresas da indústria turística. Os antigos mestres de um artesanato negro, que antes dirigiam as atividades nos barracões das escolas, foram sendo substituídos por artistas plásticos, cenógrafos, figurinistas etc e tal. O cargo de presidente de ala transformou-se numa profissão lucrativa com a venda de fantasias. Os sambas foram simplificados em sua estrutura, objetivando não só o fato de serem facilmente aprendidos como o de poderem ser gravados num mesmo disco. Os “nêgo véio” da Comissão de Frente foram substituídos por muitas rebotativas tesudas. Os desfiles transformaram-se em espetáculos tipo teatro de revista, sob a direção de uma nova figura: o carnavalesco. Levantaram-se arquibancadas para ricos, pobres e remediados, autoridades e povo, nacionais e estrangeiros, com a venda de ingressos nos respectivos preços. Tudo isso com a presença de jornalistas, fotógrafos, cinegrafistas e câmeras de TV durante os desfiles. Estes, por sua vez, passaram a se dar segundo novas regras e horários rigorosos. Afinal, tempo é dinheiro (GONZALEZ, 1982, p.37-38).

Nos anos 1970, a ênfase dos enredos afro existentes recai sobre o patrimônio cultural de origem africana, especialmente a candomblés de origem nagô ou ioruba especialmente focando na sua mitologia (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

Ao considerarmos a cultura como um veículo essencial para a afirmação da identidade negra, compreendemos que ela transcende os limites estéticos. A cultura, englobando suas expressões religiosas, desempenha um papel crucial na construção e afirmação da negritude. Seguindo a perspectiva de Hall (2003), ao entendermos o samba-enredo como uma expressão da cultura popular, percebemos que ele representa um espaço político de afirmação social.

Nesse sentido, os sambas-enredos, ao abordarem a cultura afro-brasileira e a religiosidade de matriz africana, não apenas retiram dos personagens e heróis negros seu meio de afirmação, mas também valorizam de forma positiva a herança africana no contexto brasileiro.

Iyá-Kalá, Iyá-Detá, Iyá-Nassô
Cantaram assim a tradição nagô
Olorum, senhor do infinito,
Ordena que Obatalá
Faça a criação do mundo
Ele partiu, desprezando Bará
E no caminho, adormecendo, se perdeu
Odudua
A divina senhora chegou
E ornada de grande oferenda ela transfigurou
(BEIJA-FLOR, 1978)

Em síntese, ao avaliar os sambas das décadas de 1960 e 1970, pode-se perceber que as letras voltadas para a questão da negritude nos desfiles do grupo especial do Rio de Janeiro ainda eram minoria. A temática representa 12,79% dos enredos do período analisado. Esse dado é baseado na análise individual de cada um dos enredos dos anos de 1960 a 1979. Foram considerados apenas os enredos em que as questões afro foram o foco do enredo. Também foram levadas em conta referências diretas a religiões de matriz africana. Foram desconsideradas citações complementares

ao enredo sobre a população negra, pois este padrão já aparecia nos sambas-enredos dos anos de 1950.

Estes dados são significativos quando se compara com o período anterior. Na década de 1960 houve somente três anos nos quais nenhum desfile apresentou alguma referência à cultura afro-brasileira em seus sambas-enredo. Apesar disso, temos que lembrar que em um desses anos, 1965, a temática sobre a cidade do Rio de Janeiro foi comum a todas as escolas (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

Para além disso, se torna necessário explicitar detalhadamente alguns casos, que foram adicionados ao dado estatístico apresentado anteriormente. No ano de 1966, foi contabilizado ao dado acima o samba enredo do Império Serrano, cuja temática era a Bahia, mas que nele usam-se referências diretas à religiosidade de matriz africana, no caso ao candomblé, ao longo da obra. Em 1967, a Unidos de Lucas ao falar do samba, temática esta recorrente, porém não inclusa na contagem puramente. No samba, a escola referência o negro como precursor do gênero, e por esse motivo foi contabilizado. Outras escolas que também falaram sobre o samba, o fizeram de maneira acrítica, apenas falando das batidas ou das festas, mas sem sequer fazer referência à negritude ou as bases da africanidade característica do gênero. Igualmente o Império da Tijuca em 1971, que liga Angola ao Brasil por meio do samba. Por último, o samba do Império Serrano de 1968, também foi contabilizado. Ele tinha como enredo Pernambuco, porém o samba evoca a imagem e a figura libertadora de Zumbi dos Palmares como pano de fundo para contar parte da história do Estado.

Logo após a ditadura, durante a redemocratização política entre 1985-1990, as escolas de samba tiveram um “boom” de temas politizados, sejam estes afros ou não. É nessa década também que as principais críticas e proposições sobre a questão negra no Brasil aparecem. No que tange à questão negra, este período no samba será utilizado nesta pesquisa trazendo posteriormente algumas análises sobre as letras, analisando como elas propiciam uma reflexão sobre identidade negra. Destaca-se o ano de 1988, centenário da abolição da escravatura, pois das 14 escolas que desfilaram no grupo 1 (então nome do que hoje é chamado de grupo especial), 7 abordaram a temática negra ou fizeram alguma alusão a abolição da escravatura. Este ano também é marcante pelos debates sobre a nova Constituição, promulgada naquele ano. Diversos movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro Unificado, criado em 1978, se mobilizaram para terem suas demandas atendidas na legislação, lutando por visibilidade e reconhecimento de suas causas.

Está fazendo um centenário
A Portela em louvação
Voa com a liberdade,
A águia e o negro

Num só coração.
Tece versos de amor
Que o vice-rei sonhou
Nesse cenário de paixão
A hora é essa
De irmanar a multidão
(PORTELA, 1988)

Segundo Pessanha (2006), no período de 1986 até 1996, 49,7% dos enredos tem referências ao universo cultural e simbólico afro-brasileiro, seja de maneira direta no enredo principal ou de maneira secundária com apenas alguns versos. É perceptível um aumento significativo na quantidade de enredos que abordam a temática, ainda que este recorte perpassasse tanto o centenário da abolição quanto o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares em 1995.

No entanto, as décadas de 1990 e 2000 representaram um período em que liricamente as obras não tinham muitos destaques. De modo geral, os debates propostos que tenham alguma notoriedade são escassos. Não se afirma aqui que não haja letras que falem sobre elementos da negritude, mas que foi um período em que as escolas obtiveram muito dinheiro por meio de enredos patrocinados, e muitos enredos careciam de originalidade.

Por outro lado, no momento atual, referindo-me aos anos 2010-2024, observa-se uma retomada dos discursos políticos da época de ouro³, com as escolas de samba posicionando-se politicamente ao lado de causas sociais ou políticas. Além disso, artistas de outros segmentos musicais têm se tornado compositores de sambas-enredo (MUSSA; SIMAS, 2023). É importante refletir as questões do tempo presente, por isso, haverá obras a serem resgatadas ao longo do capítulo. A exemplo disto, está o ano de 2022, em que oito das doze escolas do grupo especial tiveram enredos sobre questões afro-brasileiras, seja de patrimônio simbólico afro-brasileiro ou sobre religiões de matriz africana.

Em resumo, o compositor e professor de História André Diniz (2021), destaca que nas escolas de samba dos anos 1980, falavam o que a população queria ouvir, especialmente na luta por liberdade. Por outro lado, entre os anos 2000 e o início dos anos 2010, houve uma presença significativa de enredos patrocinados. Atualmente, observa-se o retorno do discurso político nas escolas de samba, tornando-se um marco da resistência. Ao longo de sua carreira como compositor, Diniz teve que abordar temas com os quais discordava, enfrentando desafios, mas destaca um caso específico no ano de 2013,

“(…) era um enredo sobre o agronegócio, agrotóxicos e era patrocinado (por uma empresa privada), eu na hora falei, “assim eu não faço”, fui até o Martinho da Vila e ele disse que também não escrevia dessa maneira e ainda ia colocar reforma agrária no meio do

³ A historiografia sobre o carnaval denomina as décadas de 1970 e 1980 como a era de ouro do carnaval carioca, seja pela popularidade alcançada ou pela letras terem notoriedade política e social.

samba,(...) a gente deu um “bico” na sinopse e falamos da vida do homem no campo, o agronegócio só ficou como o alimento. Eu respondi o Martinho que se botasse (reforma agrária) a gente perderia a disputa, aí eu coloquei a palavra “Partilhar”, para representar a reforma agrária e “proteger” para representar o cuidado ao meio ambiente” (DINIZ, 2021)

No fim o trecho completo do samba, que se sagrou campeão daquele carnaval, ficou:

Pinga o suor na enxada
A terra é abençoada
Preciso investir, conhecer
Progredir, partilhar, proteger...
(VILA ISABEL, 2013)

Esta breve contextualização sobre o sentido impresso nas letras dos sambas-enredo ao longo da sua história, fica claro que os sambas propostos para análise estão preponderantemente situados em três temporalidades distintas. A primeira, como mencionado anteriormente, está fixada na chamada Revolução Salgueirense, ou seja, na década de 1960, quando se inicia a abordagem crítica da temática. Posteriormente, nos anos 1980, quando o samba se politiza, com o retorno do Estado de Direito, e, por último, atualmente, os sambas refletem as questões significativas do tempo presente.

Com base nisso, busca-se perceber as continuidades e rupturas dentro das lutas sociais da população negra, questionando como, em seus determinados momentos históricos, poderiam reaver a autoestima do negro e resgatar sua história, além de explorar como ainda podem fazer isso hoje, especialmente no ensino de História. Dessa forma, as letras de samba-enredo em sala de aula conferem significado ao passado, buscando reafirmar identidades que foram silenciadas devido à falta de plena cidadania (SILVA, 2015). Esta ausência de pleno reconhecimento não favoreceu a promoção da diversidade e a atenção devida à vulnerabilidade histórico-social de certos grupos, resultando na não correção das disparidades históricas (NECTOUX, 2021).

Além disso, é necessário refletir sobre as mudanças na cultura de história ao longo desse período, já que este conceito busca entender os conjuntos de valores e representações da sociedade em relação com seu passado, este que pode ser considerado coletivo. Assim a cultura de história, analisa como a historiografia aborda essas temáticas em cada uma dessas três temporalidades (GONTIJO, 2014). Para isso, será necessário apresentar letras que contrapõem as temáticas propostas, mostrando diferentes tipos de narrativas historiográficas presentes nas letras dos sambas-enredo.

Antes de prosseguir, há uma questão central nas análises dos sambas bastante complexa, que é a autoria, especialmente nos sambas mais antigos. Muitos autores não assinavam os sambas, e um samba podia ter e ainda pode ter inúmeros autores. Isso ocorre porque a composição do samba-

enredo é entendida do ponto de vista comunitário. Assim como, em muitas escolas, depois das disputas de sambas-enredo, a própria direção modifica a obra, seja para deixá-la mais próxima da proposta do enredo ou mudando algum elemento técnico em prol de garantir a nota 10.

“Mas há nisso um aspecto filosófico que é importante ressaltar: para o sambista, o ato de compor não é necessário para tornar alguém autor ou parceiro de samba de enredo. O samba de enredo é uma obra quase sempre coletiva, que envolve a composição e a disputa - sendo esta um elemento fundamental, que dá sentido à obra. Mais, um samba de enredo só se completa como obra quando ganha e desfila - tão íntima é a relação entre o samba, o enredo e o desfile” (MUSSA; SIMAS, 2023, p.192-193).

Os compositores Claudio Russo, Igor Leal e Samir Trindade concordam que a cosmovisão e a subjetividade da composição enriquecem a obra. Eles destacam que cada verso traz algo a mais do que o enredo propõe, pois hoje em dia um samba-enredo não se resume mais a uma narração sequencial dos fatos apresentados, como ocorria nos primeiros desfiles das escolas de samba. Além disso, os três relatam que a leitura do enredo é importante, mas consideram quase protocolar em comparação com a inspiração que surge durante a interpretação. Eles ressaltam que adicionam um toque extra ao samba, pois, no final, é a comunidade que escolhe a obra, mesmo que esta possa se afastar um pouco do enredo apresentado (CARNAVALESCO, 2023).

Assim, é importante compreender as letras dos sambas-enredos sob a perspectiva da História Pública. Se o samba se realiza plenamente no desfile, ele abrange o apoio da comunidade, os ensaios e o canto de um povo. Portanto, a história que está sendo contada atinge um público diversificado. Desta maneira, a comunidade, unida em torno de uma cultura específica, enxerga nos sambas-enredos, por meio de suas letras e ritmo, significados sociais que se conectam com suas vidas práticas, gerando identificação cultural (PERUZZO; DE OLIVEIRA VOLPATO, 2016). Não é raro que sambas inicialmente considerados "ruins" ganhem notoriedade ao longo do tempo, graças ao envolvimento da comunidade, chegando a serem lembrados na história do carnaval.

Este público atribui uma criação coletiva de sentido à relação entre o passado - a história ali contada - e o presente. A didática da História visa analisar a importância da narrativa contada e como ela pode ser recebida pelo público-alvo dessa construção (RUSEN, 2006). No universo do samba, é a comunidade que ressignifica as narrativas, enquanto, na sala de aula, essa criação coletiva demonstra como ela fala da sociedade como um todo.

As representações sociais, de acordo com Jodelet (2001), baseando-se em Moscovici, são sistemas de interpretação do mundo orientados pela comunicação social. A análise dos sambas-enredo sob essa perspectiva busca compreender como essas representações desempenham um papel significativo no desenvolvimento individual e coletivo, assim como na formação de

identidades individuais e coletivas. Neste contexto, utiliza-se esse conceito para questionar quais resultados e impactos os discursos ou narrativas sobre questões afro-brasileiras, presentes nas letras dos sambas-enredo em uma sociedade marcada pelo racismo, podem ter sobre os alunos quando introduzidos na sala de aula pelos professores.

2.2. A ACADÊMIA REFLETE O SAMBA-ENREDO: REVISÃO DA HISTORIOGRAFIA SOBRE SAMBA-ENREDO E/OU CARNAVAL E SUA RELAÇÃO COM A SALA DE AULA

Com os vinte anos da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é inevitável tentar refletir sobre seus resultados práticos nas pesquisas no campo do ensino de história. Como apresentado no primeiro capítulo, a aplicação da lei sempre enfrentou desafios teóricos e práticos: teoricamente, a influência na reflexão acerca da formação nacional da herança da ideologia da democracia racial e da negação dos conflitos étnicos no país, assim como o pensamento colonialista que ainda permeia o pensamento social brasileiro, ancorado em regimes de historicidades que têm como base a história europeia. Praticamente, trata-se da dificuldade de propor e aplicar um ensino de história decolonial e inovador capaz de enfrentar as questões teóricas explicitadas.

Não obstante, a universidade tem debatido amplamente temas como relações étnico-raciais e racismo, constantemente propondo novas ideias e projetos para a implementação de um ensino mais alinhado com as lutas antirracistas. O tema do racismo vem ganhando cada vez mais espaço no debate público, levando alunos e pesquisadores a se tornarem mais críticos em relação à realidade brasileira e a desenvolverem novas propostas para suas respectivas áreas. Outro elemento crucial é o programa de cotas raciais, permitindo que mais alunos negros ingressem na universidade. Com eles, suas vivências e lutas ganham cada vez mais destaque em pesquisas, artigos, dissertações, livros e teses.

O ProfHistória, programa voltado para professores atuantes no ensino básico, teve seu início em 2014 e hoje representa o maior programa de formação continuada no país. Através do programa pode-se perceber as tendências atuais no ensino de história, as preocupações destes profissionais e os anseios necessários para o campo do ensino de história no Brasil. Com um olhar aguçado sobre as pesquisas produzidas se pode mapear as principais preocupações e desafios no ensino da disciplina (MONTEIRO; ROSSATTO, 2023).

No período de 2016 a 2022, considerando-se apenas as dissertações do ProfHistória e utilizando-se na pesquisa as palavras-chave ensino de história e educação das relações étnico-raciais, encontramos 31 trabalhos defendidos (Coelho et al, 2023). A busca também mostra um

aumento na quantidade de conteúdos ligados à história africana e da cultura afro-brasileira nos livros didáticos após a implantação da lei 10.639/2003, entretanto mostra que nesses manuais os negros ainda aparecem como personagens subalternos ou coadjuvantes. Por isso, após vinte anos da promulgação da lei ainda há questões e reflexões necessárias que vêm sendo debatidas por pesquisadores em seus trabalhos.

Em concordância, outros dados notórios surgem a partir do texto de Monteiro e Rossato (2023), que também analisam o programa ProfHistória. O recorte temporal das autoras é menor, mas elas foram mais minuciosas ao diferenciar os termos da pesquisa. Analisando as pesquisas defendidas entre 2016 e 2019, e utilizando a palavra-chave: “africano/a/s/as”, foram encontradas 11 dissertações; com a chave “afro-brasilidades”, aparecem outras 11 dissertações; o mesmo número achado quando se utiliza o termo “negro/a/s/as”. Quando se usa a palavra “racismos”, surgem 5 dissertações. A expressão chave, “étnico-raciais”, foi utilizada em 30 dissertações. As “Lei 10.639/2003” e a “Lei 11.645/2008 são chaves para 10 dissertações” cada uma. Por fim, o termo “identidades” serve de chave para mais 45 dissertações.

Importante ressaltar que a partir da palavra-chave “identidades”, alguma das pesquisas se referiam à memória, à História local e a identidades étnicas, sejam elas ligadas a negros ou a indígenas. No total, as autoras contabilizaram 80 dissertações de um total de 529 para o período que estudaram, ligadas à História e cultura africana e dos afrodescendentes. Ainda que, sobre a lei 10.639 sejam apenas dez trabalhos, impreterivelmente, a quantidade de pesquisas ligadas a questões da negritude vem em decorrência da conscientização política feita pelos movimentos sociais e pela existência desta lei, que aumentou o interesse de novos profissionais sobre a temática.

Usando as plataformas do ProfHistória e do EduCapes, foi realizada uma pesquisa pessoal mais aprofundada com a temática desta dissertação. Para os objetivos do presente estudo, acredito ser necessário abordar ainda mais a pesquisa nas plataformas do ProfHistória e do EduCapes. O objetivo é estabelecer um levantamento bibliográfico que mostre as diferenças deste trabalho com outros trabalhos já realizados sobre temáticas afins. Mesmo que os temas-chave apresentados anteriormente pelos textos selecionados estejam alinhados com a proposição temática aqui feita, tornou-se necessário aprofundar ainda mais nas dissertações já produzidas. O objetivo é identificar similaridades e diferenças entre o que proponho aqui, com o que já foi explorado pela historiografia do tema.

Na plataforma ProfHistória como recorte inicial usado foi o ano de 2016, lembrando que a primeira turma do projeto foi em 2014, portanto as primeiras dissertações foram concluídas em 2016. Já na plataforma EduCapes, o recorte de pesquisas foi a partir de 2018.

Palavras-chave	ProfHistória	EduCapes
Samba-enredo	5	6
Samba	10	6
Identidade Negra	6	x
Identidade	x	2
Relações Étnicas	x	2

A tabela exemplifica as palavras-chave utilizadas nas duas plataformas e a quantidade de dissertações encontradas que têm temáticas que dialogam com esta. A partir deste apanhado estatístico, foram selecionados alguns trabalhos, seja através da plataforma EduCapes ou do ProfHistória, que se aproximam com esta dissertação para estabelecer-se conexões de similaridade e divergências. Também, busca-se apresentar de que maneira os trabalhos divergem com a proposta desta dissertação, justificando a originalidade deste trabalho dentro desta área temática.

A dissertação “Samba de escola: o uso dos conceitos de memória e identidade para a educação das relações étnico-raciais”, defendida em 2019, pelo ProfHistória e escrita por Fabricio Castilho Nunes de Andrade pretende apresentar uma crítica ao currículo de História no ensino básico, baseado na própria Lei 10.639/2003. Ele trabalha com memória da população negra para ressaltar identidade negra em sala de aula, além da utilização do samba como gênero em sala de aula. A pesquisa tem como foco principal priorizar os conceitos da dinâmica escolar.

Já, a dissertação intitulada “Samba-enredo e trajetórias negras: uma proposta de sequência didática para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira”, escrita em 2020, por Lourival Mendonça Silva Junior, ela foca em apresentar inúmeros sambas-enredos de diferentes temporalidades, independentemente do grupo no qual a escola se apresentasse, para propor através deles temas ligados à História afro-brasileira em sala de aula. No texto ele faz uma relação dos sambas com períodos históricos.

Também no ProfHistória, a dissertação “O samba na escola: narrativas de rupturas e permanências nos sambas-enredo no centenário da abolição”, defendida em 2022 e escrita por Cláudio Manoel Carneiro de Souza, tem seu foco nos sambas-enredo de 1968-1978, em comparação com os sambas-enredo referentes ao centenário da abolição (1988), procurando entender que discursos se mantiveram e quais se transformaram nestas duas temporalidades em relação à temática da negritude.

Ainda no ProfHistória, aparece a dissertação “O samba pede passagem: o uso de sambas enredo no ensino de História”, escrita por Fabiolla Falconi Vieira. No texto, a autora apresenta

dois sambas enredo de duas escolas de samba do Rio Grande do Sul, para tratar da Guerra do Contestado. No final da dissertação ela traz um guia para professores sobre como trabalhar com letras de sambas-enredo e imagens de desfiles.

A dissertação de Thiago Rodrigues Fernandes no ProfHistória, intitulada “O samba ensina. O samba como elemento formador de uma identidade negra nas aulas de História”, –busca relacionar samba e identidades negras em sala de aula a partir de sambas compostos, nos anos 1970-1980, por de figuras como Candeia, Nei Lopes, Leci Brandão e Clementina de Jesus.

Também no ProfHistória, Renata Bulcão, com “O tambor como texto: Propostas decoloniais para a utilização de desfiles de Escolas de Samba no ensino de história”, apresenta a proposta de uma perspectiva decolonial para falar sobre samba-enredo em sala de aula, por isso ela apresenta uma breve contextualização do samba e dos toques musicais característicos do gênero como fonte de embate ao poder hegemônico eurocêntrico.

No trabalho do autor Odair de Souza, cujo título é “A educação para as relações étnico-raciais no ensino de História: Memórias e experiências de professoras da educação básica”, são entrevistados professores da rede de ensino básica para investigar quais práticas eles utilizam para ensinar história e cultura afro-brasileira, se é que usam. Ele busca compreender quais os principais desafios, além de mostrar quais são os métodos utilizados pelos professores.

Outras pesquisas, que não serão citadas aqui, abordam uma escola de samba específica ou um enredo específico e sua relação com a sala de aula, afastando um pouco das similaridades com este trabalho. Porém, pode-se perceber similaridades na temática geral, como pensar as escolas de samba em sala de aula, propostas decoloniais para pensar o ensino de História, entrevista com professores para pensar suas práticas, trabalhar identidades negras em sala de aula, trabalhar com memória, utilizar as letras em sala de aula e etc. Apesar de algumas similitudes, este trabalho se diferencia dos apresentados, por focar diretamente na relação das letras de sambas-enredo com a (re)construção da identidade negra em sala de aula, compreendendo essa possibilidade a partir dos relatos de professores que utilizam e pensam o samba enredo e a identidade negra como elementos de sua prática docente. Dessa maneira, este texto tem possibilidade de ser relevante no sentido de contribuir com o conhecimento já produzido por outros colegas pesquisadores.

2.3. ANÁLISES DOS SAMBAS E REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE NEGRA

Ao analisar as letras dos sambas-enredo, é crucial compreender o que será avaliado para além da própria letra, das temporalidades e das temáticas apresentadas nos sambas selecionados, conforme discutido anteriormente. Deve-se considerar o contexto histórico, político e social da obra, examinando o que a historiografia e a cultura histórica priorizavam naquele momento, em

comparação com o que era apresentado pelas agremiações. É relevante também investigar quem eram os autores dos sambas-enredo e como estavam alinhados em seus contextos específicos⁴.

Além disso, dado que a escrita lírica de uma canção reflete vivências e adaptações dadas pelos compositores às letras, será necessário, quando disponível, estabelecer relações com os enredos escritos pelos carnavalescos. Isso permitirá perceber possíveis diferenças temáticas ou abordagens entre as letras e os enredos que as inspiraram. Por último, é fundamental associar as letras com a potencialização de identidades negras, com base na teoria e práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais, antirracistas e multiculturalistas críticas. Obviamente, a escolha dos sambas é uma decisão pessoal, uma vez que seria impraticável apresentar todos os sambas possíveis sobre questões afro-brasileiras, mas, existe uma premissa da qual se origina essa escolha.

A razão fundamental para considerar o samba no ensino de História é à crítica ao colonialismo, pois, como visto anteriormente, esse conceito deve ser compreendido como transcendente ao período de dominação prática da Europa sobre o resto do mundo. As bases do colonialismo envolveram a eliminação de qualquer outra experiência cognitiva, resultando na destruição de saberes e na invisibilização de sujeitos para uma autoafirmação própria, um processo que ainda persiste na sociedade brasileira, embora seja conduzido por diferentes atores (PEREIRA; PAIM, 2018).

O samba-enredo pode contribuir no processo de resgate do que foi perdido, oferecendo uma pedagogia social de relações étnico-raciais para o ambiente escolar. Em outras palavras, ele tem o potencial de problematizar a desumanização de alguns grupos e sua consequente discriminação (PAIM; DE SOUZA, 2018).

Assim, a proposta decolonial, ou seja, repensar a história do Brasil sobre outras perspectivas, é sempre um tema delicado e que merece propostas concretas, pois, naturalmente as condições sociais em que a decolonialidade se apresenta são aquelas em que o racismo existe e é marcante em alunos e alunas. Portanto, se faz necessário, logo nos anos iniciais, medidas complexas de serem pensadas que busquem o fortalecimento de identidades raciais, que sejam capazes de contestar fortemente o poder hegemônico (GOMES, 2021).

“Trata-se de um processo no qual está em jogo a formação das identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto do racismo. Mexemos com os processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder, com o racismo estrutural e epistêmico e as desigualdades raciais e econômicas (GOMES, 2021, p.12)”

As principais discussões sobre o assunto e que serão desenvolvidas ao longo da análise das letras de sambas, contam com alguns pontos que merecem ser destacados, o primeiro deles é a

⁴ Como explicitado ainda no capítulo 2, no samba-enredo a questão da composição é complexa, porém com sambas-enredo mais contemporâneos é possível encontrar algumas informações importantes

necessidade de recontar a história silenciada da população negra. Segundo Adichie (2019), não pode haver uma única História, senão que está na pluralidade o poder de reparar a dignidade despedaçada de um povo. Portanto, apesar da História ter sido usada justamente para sobrepor uns aos outros, não cabe agora fazer o mesmo. Já, Munanga (2015), a história de um povo é o começo para construir identidade positiva de um grupo sobre si mesmo, portanto a pessoa negra brasileira, ao compreender a sua história será capaz de valorizar quem ela é no contexto em que vive

“(...) a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p.12).

Para além disso, o ensino de História, que não contou a história do negro, não se preocupa em estabelecer a relação do conteúdo ensinado com a realidade social. Na verdade, tradicionalmente, na história ensinada o negro aparece sim, mas, como objeto, assim, ao não se ver como sujeito na história, isto gera uma baixa autoestima da população negra, que se vê limitada a um lugar imposto pela branquitude (GOMES, 2002). A partir destes dois pontos principais, pode-se afirmar que as bases de uma educação antirracista perpassam reconhecer que existe um conflito racial, a necessidade de reflexão sobre o racismo, diversidade cultural e fortalecimento de autoestima dos grupos discriminados historicamente (DUMANI; PRATES, 2020).

Ensinar História assim é, também a valorização cultural afro-brasileira, sendo o samba a vanguarda dos movimentos culturais da negritude praticados no Brasil (FONTENELE; CAVALCANTI, 2020). Como vanguarda, os sambas que selecionamos, se enquadram em dois tipos: de denúncia e de valorização (PEDRO, 2008). Porém, adiciona-se aqui mais um tipo: o de construção, porque propõem novas perspectivas e estímulos para a negritude, e não só valorizam a cultura afro-brasileira no presente. Eles representam um novo projeto de formação da cultura nacional, denominado por alguns autores, como Candau (2001) e Canen (2008), de multiculturalismo crítico.

Na década de 1960, o samba mudou seus paradigmas, estabelecendo relações diretas com as principais demandas que vinham dos movimentos negros desde 1930. Tanto bebendo na fonte do Teatro Experimental do Negro quanto na da Frente Negra Brasileira, o Salgueiro apresentou, para o carnaval de 1960, o enredo "Quilombo dos Palmares". É importante destacar que, globalmente,

já havia uma onda decolonial, exemplificada em lutas anticoloniais na África desde a década de 1950 e nos movimentos por direitos civis nos EUA entre as décadas de 1950 e 1960 (DE MATTOS; MARTINS, 2009). No Brasil, na década de 1950, ocorreu o Projeto Unesco, no qual alguns pesquisadores chamaram a atenção da academia para questionar o mito da democracia racial brasileira, trazendo dados chocantes naquele momento sobre as relações raciais no país. Também foi nesse período que outros gêneros musicais incorporaram tons e sonoridades afro-brasileiras, e o movimento Black chegou ao Brasil, sob o lema "Orgulho Negro" (PIRES, 2018). A partir disso,

(...)as músicas que traziam estes conteúdos dialogavam com uma determinada tradição histórica e cultural dos afro-brasileiros. A tradução desta tradição, ou seja, a formação de uma identidade que negocia com um passado sem a ilusão de um retorno a ele valoriza personagens negros oriundos da África no período escravista. Ainda que marcado pela experiência do cativo, estes personagens são representados como bravos defensores da causa de seus iguais. (MATTOS, MARTINS, 2009, p.2-3).

Por outro lado, o samba também dialogava diretamente com os problemas da produção historiográfica daquele tempo. Em inúmeras letras dos sambas-enredo dos anos 1960, os compositores tinham como base para as suas composições os livros didáticos, sendo estes rasos em informações genéricas, especialmente sobre temas afro-brasileiros, além de descrições estereotipadas sobre o período escravista, mesmo que grande parte dos compositores fosse negra (DE MATTOS; MARTINS, 2009). Além disso, segundo Vainfas (1999), a historiografia sobre a população negra brasileira na década de 1960 ainda era, direta ou indiretamente, influenciada pela produção de Caio Prado, no sentido da reificação do negro na escravidão por sua fuga ou revolta, mas negando o processo escravista em si. Já em relação a Florestan Fernandes, o autor ressalta que sua influência nas décadas de 1960-1970 reduzia o africano escravizado a um estado de completa anomia social (VAINFAS, 1999, p.9).

Como mencionado anteriormente, o carnavalesco em si não é a representação da mudança; em vez disso, ele reproduziu no carnaval um olhar diferente para o desfile, atualizando a discussão intelectual que até então era proposta. Tendo forte ligação com grupos de esquerda e o movimento negro, Fernando Pamplona fez com que a proposta de trazer o Quilombo de Palmares fosse o resultado de um processo de lutas sociais e políticas que vão além da figura do carnavalesco do Salgueiro no ano de 1960. (DOS SANTOS ANTAN, 2020).

No tempo em que o Brasil ainda era
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 tranqüilidade.
Ô-ô-ô-ô-ô-ô
Ô-ô, ô-ô, ô-ô.
Surgiu nessa história um protetor.
Zumbi, o divino imperador,
Resistiu com seus guerreiros em sua tróia,
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,
Contemplando a sua terra,
Viu em chamas a sua tróia
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,
Ele é da casa real
(SALGUEIRO, 1960)

O samba "Quilombo dos Palmares" foi composto por Noel Rosa de Oliveira, Anescar, e Walter Moreira. Noel Rosa de Oliveira, que também foi o intérprete da escola naquele ano, já era um compositor experiente, sendo membro da Unidos do Salgueiro desde 1939 (uma das três escolas que mais tarde se tornaram Acadêmicos do Salgueiro). Para a Unidos do Salgueiro, ele compôs sambas em 1947 e 1952. Além de "Quilombo dos Palmares", Noel Rosa de Oliveira também é o compositor do samba-enredo de 1963, cujo enredo é "Chica da Silva". Seu parceiro de composição, Anescar, também contribuiu para "Chica da Silva". Ambos eram compositores de diversos sambas fora do carnaval, e enquanto um nasceu e cresceu no Morro do Salgueiro, Noel Rosa de Oliveira mudou-se para lá quando era jovem. Poucas informações estão disponíveis sobre Walter Moreira. Os compositores deste samba têm forte ligação com o samba e a comunidade local da escola de samba do Salgueiro. Suas letras refletem a fusão entre o enredo proposto e sua arte e habilidade lírica, baseadas em suas percepções dentro de sua realidade (MUSSA; SIMAS, 2023).

A partir da análise da letra, pode-se perceber o papel central da figura de Zumbi dos Palmares para encaminhar a história sobre o Quilombo dos Palmares. Aqui, não cabe recontar a história desse processo histórico, mas o que é crucial de entender é o contexto em que esta figura se insere em um samba datado de 1960. Palmares aparece na historiografia com Nina Rodrigues na década de 1930 e Zumbi como uma figura política do quilombo na década de 1940. No entanto, o que

mais chama a atenção é o ano da publicação do livro do autor Clóvis Moura, no qual Zumbi aparece com papel central na luta contra a coroa portuguesa após a saída de Ganga Zumba do quilombo. O livro, intitulado "Rebeliões da Senzala", contrapõe a romantização do período escravista feita pelo autor Gilberto Freyre e coloca a luta de Palmares como a primeira luta de classes do Brasil, ou seja, uma interpretação tradicional do marxismo daquela época (AMORIM, 2011).

O livro foi lançado em 1959, um ano antes do desfile do Salgueiro que trazia essa temática. Contudo, não posso nem almejo afirmar que o carnavalesco, junto com sua equipe de trabalho, tenha lido o livro para produzir o enredo. A publicação indica que, naquele momento, havia interesse e pesquisas sobre o Quilombo dos Palmares, que chegaram até o Salgueiro, a ponto de eles terem a iniciativa de transformar a história em uma narrativa carnavalesca. A figura de Zumbi, por sua vez, não saiu mais de cena e se tornou papel central de muitos outros sambas, como ainda será mostrado (AMORIM, 2011).

Tanto no enredo quanto na letra, já há uma conotação heróica sobre Zumbi, assim como uma alegoria à Batalha de Tróia da história antiga, na qual Zumbi seria também uma figura militar. Também se percebe, através da leitura do enredo, que Zumbi, para a população de Palmares, com base na historiografia da época, teria um aspecto divino, sendo "tratado como divindade, o qual mantinha as milhares de almas do seu reino, inteiramente obedientes e unidas".

O samba inicia localizando o período histórico em que se passa a história. No verso "Os escravos fugiram da opressão; E do jugo dos portugueses; Esses revoltosos; Ansiosos pela liberdade", percebe-se a referência à coroa portuguesa. A linguagem mais direta associa o governo português à opressão contra os negros escravizados. Por outro lado, o enredo não menciona Portugal, embora esteja implicitamente presente, mas identifica nomes e cargos de pessoas no poder que iniciaram batalhas contra o quilombo: "Coube ao governador MELO DE CASTRO organizar um exército de 8.000 homens e entregá-lo às seguintes pessoas: Capitão-mor Vieira de Melo, Sargento-mor Sebastião Dias e Domingos Velho" (GALERIA DO SAMBA, S.D). Além disso, a letra se assemelha bastante ao enredo ao atender suas propostas, como por exemplo, ao descrever o final do conflito: "O rei vencido na sua força, mas não no seu orgulho, meditando bem, entre o cair nas mãos do adversário, num lance de impressionante beleza, precipita-se no espaço e arrebenta-se de encontro com as rochas e árvores que guarnece o fundo do vale". No samba, isso é expresso como: "Terminou o conflito dos Palmares; E lá no alto da serra; Contemplando a sua terra; Viu em chamas a sua Troia; E num lance impressionante; Zumbi no seu orgulho se precipitou; Lá do alto da Serra do Gigante". (GALERIA DO SAMBA, S.D).

A letra do samba "Quilombo dos Palmares" da Acadêmicos do Salgueiro, apesar de ser bastante descritiva sobre o enredo, é significativa por resgatar uma narrativa de luta e resistência negra contra a escravidão no Brasil. Até então, a historiografia predominante em livros didáticos e no conhecimento popular destacava grandes heróis nacionais brancos da elite. O uso dessa letra em sala de aula torna-se relevante, pois prioriza a heroicização de figuras negras na história nacional, proporcionando uma perspectiva alternativa e enriquecedora para os alunos.

No mesmo ano, outras letras de sambas-enredo contrapunham as proposições da Acadêmicos do Salgueiro. Um exemplo disso é o enredo da Unidos da Capela, intitulado "Produtos e Costumes da Nossa Terra", que celebrava as "glórias" da cultura brasileira. Essa diversidade de abordagens nas letras dos sambas-enredo reflete as diferentes perspectivas e interpretações sobre a história e a cultura do Brasil naquele período.

Brasil, oh meu querido Brasil)
Fez no Rio de Janeiro) BIS
Belezas de encantos mil)
O teu solo foi abençoado por Nosso Senhor
Nesta terra tudo o que se planta
Nasce com valor
Borracha, algodão e café
E outras fonte de riqueza
Brasil, gigante pela natureza
Desde os tempos do Brasil colonial
Estes costumes tornaram-se tradicional (sic)
Festa da Uva no Rio Grande do Sul
Em Pernambuco o frevo e o maracatu
E na Igreja do Bonfim lá na Bahia
Seu povo faz suas lindas romarias
Em nossa terra não há preconceito de cor
Chica da Silva como escrava conquistou
O amor de João Fernandes
Que era um grande comprador
Lá, lá, laiá
Lá, lá, laiá
Lá, lá, laiá
Lá, laiá, lá, laiá, laiá
(UNIDOS DA CAPELA, 1960)

Ao observar a letra, nota-se a concepção da cultura brasileira como única, traçando paralelos diretos entre as diferentes culturas regionais como se todas elas fossem uma única. Também, ela se opõe fortemente ao samba sobre o "Quilombo dos Palmares" ao falar sobre raça. Enquanto o samba do Salgueiro menciona: "Os escravos fugiram da opressão; E do jugo dos portugueses", o samba da Unidos da Capela afirma: "Em nossa terra não há preconceito de cor; Chica da Silva, como escrava, conquistou; O amor de João Fernandes; Que era um grande comprador".

A negação de conflitos raciais no Brasil, como debatido anteriormente, é marcante pela construção do mito da democracia racial. Este mito sobrevive no pensamento de muitos brasileiros

até hoje e, no ano de 1960, ainda era amplamente divulgado. Com base em AMORIM (2011), nos anos 1950-1960, os primeiros trabalhos de contestação dessa ideologia aparecem, especialmente por meio de lutas pela conscientização da discriminação racial por parte de movimentos negros criados nas décadas de 1930. O samba ainda deixa entender que nem mesmo Chica da Silva, enquanto escrava, teve conflitos raciais, visto que, mesmo em sua posição, ela conseguiu o amor. Isso reduz o papel dela a ser apenas esposa de um homem branco, não a reconhecendo como personagem histórica, ao contrário do enredo sobre ela do Salgueiro de 1963, que levava seu nome. Não há informação sobre o carnavalesco e nem sobre os compositores do samba.

A análise tanto do samba da Unidos da Capela quanto do enredo da Vila Isabel de 1966 sugere que, na época, as produções que destacavam a negritude como enredo principal representavam uma nova proposta, demorando algum tempo para se tornar a grande tendência dos enredos. O enredo da Vila Isabel em 1966, intitulado "Três épocas do Brasil", percorre os três sistemas políticos: Colônia, Império e República, exaltando os grandes heróis de cada período.

Páginas marcantes
Trechos da história
De épocas distantes
No tempo colonial
O sonho era nos tornar independentes
Por um ato de heroísmo
Foi sacrificado o bravo Tiradentes
Nobres brasileiros
Continuaram a lutar pelo mesmo ideal
Quando os franceses
Comandados por Napoleão
Invadiram Portugal
D. João partiu para o Brasil
Com toda a corte real
Aqui muitas obras criou
E tornou a nação mais progressiva
Citamos a abertura dos portos
A todas as nações amigas
Destacamos a ação de José Bonifácio
O Patriarca da Independência
Todas as atitudes de D. Pedro tiveram sua influência
Algum tempo depois
A sete de setembro de 1822
D. Pedro deu o brado
Que selou a nossa sorte
Independência ou Morte
Lá rá rá rá
D. Pedro foi aclamado e coroado imperador
Mais tarde entregou o reinado a D. Pedro II
Jovem sucessor
A Princesa Isabel, de nobre coração, assinou a Lei Áurea
Abolindo a escravidão
Nesta marcha gloriosa Benjamim Constant,
Quintino Bocaiúva e Rui Barbosa
Lutaram pelo república com ardor
E Deodoro da Fonseca a proclamou
Que passado majestoso

Que presente soberano
Foi Brasil Colonial
Foi Brasil Imperial
É Brasil Republicano
(VILA ISABEL, 1966)

Composto por Simplicio, Zé Branco e Gemeu, o desfile foi conduzido pelos carnavalescos Gabriel do Nascimento e Dario Trindade. Este samba da Vila Isabel é interessante porque, ao retratar uma visão mais conservadora da história do Brasil, contrasta com o samba do Salgueiro de 1960, já apresentado, no que diz respeito às questões abolicionistas e de resistência racial, tornando-se assim um contraponto à obra do Salgueiro de 1967 (GALERIA DO SAMBA, S.D).

Além de o samba representar de maneira precisa obras tradicionais denominadas "pátrias" ou "pedagógicas nacionalistas", destaca-se o trecho dedicado à Princesa Isabel. Nesse contexto, ela desempenha um papel central no processo de abolição da escravatura, o que era uma norma até então. No universo do samba-enredo, mesmo considerando os enredos afro do Salgueiro, ainda persiste a tendência de basear-se na identificação de grandes figuras históricas brancas como protagonistas dos grandes feitos nacionais.

O samba menciona a Princesa Isabel, afirmando que "de nobre coração, assinou a Lei Áurea abolindo a escravidão". Essa abordagem está ligada à construção, durante a Ditadura Civil-Militar, de uma imagem de um "Brasil para todos", que ignorava qualquer desigualdade social. Nesse sentido, foi estabelecido um ideário cívico-disciplinar, com uma exacerbação do otimismo como pilar político (MAIA, 2013).

No campo do ensino de História, a meta era evocar um passado nacional comum, mobilizando representações nacionais que enfatizaram valores e comportamentos necessários para a manutenção da ordem. Essa abordagem influenciou a consciência histórica da sociedade da época, refletindo-se nas letras dos sambas-enredo, que ainda mantêm essa estrutura narrativa conservadora (MAIA, 2013).

Quem por acaso folhear a História do Brasil
Verá um povo cheio de esperança
Desde criança,
Lutando para ser livre varonil.
O nobre Amadeu Ribeiro,
O homem que não quis ser rei,
O Manoel, o Bequimão,
Que no Maranhão
Fez aquilo tudo que ele fez.
Nos Palmares,
Zumbi, o grande herói,
Chefia o povo a lutar
Só para um dia alcançar
Liberdade.
Quem não se lembra
Do combate aos Emboabas

E da chacina dos Mascates,
Do amor que identifica
O herói de Vila Rica.
Na Bahia são os alfaiates,
Escrevem com destemor,
Com sangue, suor e dor
A mensagem que encerra o destino
De um bom menino.
Tiradentes, Tiradentes,
O herói inconfidente, inconfidente,
Domingos José Martins
Abraçam o mesmo ideal.
E veio o "Fico" triunfal
Contrariando toda a força em Portugal.
Era a liberdade que surgia,
Engatinhando a cada dia,
Até que o nosso Imperador
A Independência proclamou.
Ô-ô, oba, lá-rá-iá, lá-rá-iá-iá
Oba, lá-rá-iá, lá-rá-iá!
Frei Caneca, mas um bravo que partiu,
Em seguida veio o 7 de abril,
No dia 13 de maio
Negro deixou de ter senhor,
Graças à Princesa Isabel,
Que aboliu com a Lei Áurea
O cativo tão cruel.
Liberdade, Liberdade afinal,
Deodoro acenou,
Está chegando a hora,
E assim quando a aurora raiou,
Proclamando a República,
O povo aclamou.
(SALGUEIRO, 1967)

O enredo, intitulado "História da liberdade no Brasil", conta com os carnavalescos Fernando Pamplona e Arlindo Rodrigues, que já estiveram envolvidos em enredos anteriores da escola sobre "Quilombo dos Palmares", "Chico Rei" e "Chica da Silva". Apesar de não se relacionar diretamente com a temática aqui discutida, este enredo foi amplamente contestado pelos militares, pois abordava o tema da liberdade em pleno período de ditadura, destacando assim o caráter contestatório da dupla (JORNAL EXTRA, 2013). A composição do samba está a cargo de Aurinho da Ilha, que iniciou sua carreira de compositor na década de 1950. Ele obteve sucesso tanto na Ilha do Governador, quanto no Salgueiro, sendo reconhecido especialmente pela composição do samba-enredo da Ilha do Governador, intitulado "Domingo", que se tornou um dos mais famosos da agremiação (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

Este samba consegue incorporar duas correntes distintas: a primeira atribui à Princesa Isabel a responsabilidade pelo fim da escravidão, enquanto a segunda valoriza a luta de Zumbi dos Palmares, um herói negro na resistência à escravidão. Isso é evidenciado nos trechos que

mencionam a Princesa Isabel e Zumbi: "No dia 13 de maio; Negro deixou de ter senhor; Graças à Princesa Isabel; Que aboliu com a Lei Áurea; O cativoiro tão cruel; Liberdade, Liberdade afinal" e "Nos Palmares; Zumbi, o grande herói; Chefia o povo a lutar; Só para um dia alcançar; Liberdade", respectivamente. Uma interpretação possível é que a narrativa ideológica do samba sugere que a liberdade conquistada pela luta de Zumbi foi alcançada devido à ação da Princesa, não por meio de uma construção histórica. Pode-se observar que o samba articula ideias aparentemente contraditórias, uma vez que, por um lado, os movimentos sociais propunham novos paradigmas para reinterpretar a história, exemplificado pelo resgate da figura de Zumbi. Contudo, como mencionado anteriormente, o discurso colonialista, arraigado na retórica política, permeava a cena. Dessa forma, naquele contexto, era impossível dissociar a questão abolicionista da Princesa Isabel, que se tornara uma heroína nacional sob a ótica colonialista, assim, naquele momento este discurso não seria contraditório.

Em relação à princesa Isabel, durante a Era Vargas e, especialmente, no Estado Novo, houve um esforço pedagógico para estabelecer certas figuras como heroínas no imaginário social, incluindo a princesa como responsável pela abolição. Embora, no momento da composição do samba, Vargas não fosse mais presidente há mais de dez anos, a construção deste imaginário foi tão marcante que a imagem da princesa perdurou (MATTOS, 2006). A problematização da figura da princesa no samba só ocorreria com maior ênfase ao longo dos anos 1980, com enredos mais politizados. No entanto, é relevante mencionar que a Unidos de São Lucas já abordou essa questão em 1968.

Quando o navio negreiro
Transportava os negros africanos
Para o rincão brasileiro
Iludidos com quinquilharias
Os negros não sabiam
Ser apenas sedução
Para serem armazenados
E vendidos como escravos
Na mais cruel traição
Formavam irmandades
Em grande união
Daí nasceram os festejos
Que alimentavam os desejos de libertação
Era grande o suplício
Pagavam com sacrifício
A insubordinação
E de repente uma lei surgiu
Que os filhos dos escravos
Não seriam mais escravos do Brasil
Mais tarde raiou a liberdade
Daqueles que completassem
Sessenta anos de idade
O sublime pergaminho
Libertação geral

A princesa chorou ao receber
A rosa de ouro papal
Uma chuva de flores cobriu o salão
E um negro jornalista
De joelhos beijou a sua mão
Uma voz na varanda do Paço ecoou)
Meu Deus, meu Deus) BIS
Está extinta a escravidão)
(UNIDOS DE SÃO LUCAS, 1968)

O samba, composto por Zeca Melodia, Nilton Russo e Carlinhos Madrugada, teve seu enredo desenvolvido pelo carnavalesco Clóvis Bornay, conhecido por seu trabalho na Portela em 1970, notadamente no enredo “Lendas e mistérios da Amazônia”.

Nos primeiros versos, o samba reforça a narrativa historiográfica tradicional dos livros didáticos da época, atribuindo um papel central à princesa Isabel: "O sublime pergaminho; Libertação geral; A princesa chorou ao receber; A rosa de ouro papal". Além disso, faz referência a leis abolicionistas como a Lei do Ventre Livre e a dos Sexagenários. A primeira previa que os filhos dos escravizados não seriam mais considerados escravos, enquanto a segunda concedia a alforria para todos os escravizados acima de sessenta anos. No entanto, o destaque no samba para essas leis sugere uma ênfase na luta por ações institucionais (GUEDES, 2020).

No entanto, a Unidos de São Lucas, com o enredo "História do negro no Brasil ou Sublime pergaminho", foi a primeira escola de samba a não conceder à princesa Isabel o protagonismo total na abolição, contrariando a narrativa divulgada pelos livros didáticos. Isso é exemplificado pela passagem: "Na mais cruel traição; Formavam irmandades; Em grande união; Daí nasceram os festejos; Que alimentavam os desejos de libertação" (MUSSÁ; SIMAS, 2023). O samba narra a história do negro no Brasil a partir da perspectiva da escravidão, uma característica marcante dos principais sambas-enredo dos anos 1960 sobre a questão negra, focados na denúncia. Anos depois, em 2018, o trecho "Meu deus, Meu deus, está extinta a escravidão" foi resgatado pela Paraíso do Tuiuti, ganhando uma nova conotação.

Também, o samba do Império Serrano, no ano de 1969, alguns meses após a promulgação do Ato Institucional-5, foi enquadrado como possível subversão e, por isso, foi forçado a alterar algumas palavras, substituindo, por exemplo, "Revolução" por "Evolução", o que acabou por retirar sentido da frase.

Liberdade Senhor
Passava noite, vinha dia
O sangue do negro corria
Dia a dia
De lamento em lamento
De agonia em agonia
Ele pedia
O fim da tirania
Lá em Vila Rica

Junto ao Largo da Bica
Local da opressão
A fiel maçonaria
Com sabedoria
Deu sua decisão
Com flores e alegria veio a abolição
A independência laureando seu brasão
Ao longe, soldados e tambores
Alunos e professores
Acompanhados de clarim
Cantavam assim :
Já raiou a liberdade
A liberdade já raiou
Essa 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
Em gozar de felicidade
Samba, meu samba
Presta esta homenagem
Aos heróis da liberdade
(IMPÉRIO SERRANO, 1969)

Apesar da censura, o samba manteve seu sentido e trouxe um importante discurso contra a repressão da ditadura, abordando, em algumas passagens, a situação do negro com tom de denúncia. O enredo trata da luta negra sob a ótica da resistência, pois, segundo o samba, a questão da opressão não é enfrentada pelos negros e negras com passividade, mas sim com ação, onde a conquista é obtida através do derramamento de muito sangue dos ancestrais, servindo como metáfora para exemplificar a luta diária contra o racismo. Os versos ressignificam o passado, atribuindo um papel significativo aos negros e às lutas abolicionistas.

Além disso, o trecho "Com flores e alegria; Veio a abolição" indica a participação de abolicionistas, como professores, alunos e soldados, em outras palavras, membros da classe média, através do pacifismo e mediação. No entanto, o samba se torna antológico ao conseguir, sem ser percebido pelas forças militares, expressar que a luta pela liberdade era uma causa daquele momento. Isso fica evidente nos trechos "Essa brisa que a juventude afaga; Essa chama que o ódio não apaga", ao colocar a luta por liberdade no sentido atual, já que as frases estão escritas no tempo presente. Isso era arriscado durante a ditadura, pois as questões raciais eram evitadas devido à possibilidade de serem facilmente taxadas como subversivas. Falar sobre raça era visto como uma forma de divisão social (DA SILVA e DELPHINO, 2021).

Em comparação com a composição do Salgueiro em 1967, ambas tratavam da mesma temática do ponto de vista geral. A partir desse momento, os órgãos de repressão passaram a prestar maior atenção nas letras dos sambas e começaram a perseguir artistas, entre eles Martinho

da Vila. Sua participação nas disputas de samba foi automaticamente retirada, especialmente após sua viagem à Angola, país alinhado ao bloco comunista naquela época (DA SILVA; DELPHINO, 2021).

Também houve investigação sobre o compositor Silas de Oliveira. No entanto, devido à sua condição de negro e pobre, associaram erroneamente que ele não teria a capacidade crítica para criar letras com conotação política. Ele conseguiu evitar a prisão, mesmo com a substituição de palavras em suas composições⁵. O samba escrito por Silas de Oliveira, Mano Décio e Manoel Ferreira - sendo o primeiro filho de evangélicos que consideravam o samba como algo do "diabo" - é notável. Silas nasceu e foi criado nas proximidades do Império Serrano, sendo levado para a escola por Mano Décio, onde começou a compor. Silas venceu 14 disputas de sambas-enredo e compôs músicas famosas como "Aquarela Brasileira" e o próprio "Heróis da Liberdade". Quanto a Mano Décio, desde a infância teve que trabalhar vendendo doces na feira, até se tornar sambista e começar a vender suas composições. Nos finais dos anos 1940, ele chegou ao Império Serrano, onde foi compositor de 11 sambas vencedores nas disputas. Sobre Manoel Ferreira, não há informações relevantes disponíveis (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

Os carnavalescos Acir Pimentel e Swayne Moreira Gomes relacionaram as grandes revoltas com a formação de uma nação revoltosa contra suas opressões, além de outros movimentos da história do Brasil. A partir da leitura da súmula do desfile, pode-se dizer que este é um daqueles casos em que a composição do samba extrapolou os sentidos da ideia inicial do enredo. Na súmula, destaca-se que a ideia inicial era homenagear a própria escola, mas alguns setores da agremiação acharam que era muito cedo. Outro tema apresentado foi sobre "heróis nacionais". Visto que a escola sempre se saiu muito bem ao falar deles, juntou-se à palavra herói com liberdade para, de certa maneira, atender ao desejo de falar da escola no final do desfile. Isso foi baseado no livro "Clamor de liberdade se iniciou" da autora Rocha Pombo (GALERIA DO SAMBA, S.D).

O desfile também foi menos crítico do que o samba, sendo dividido em dez partes. Dentre elas, destacam-se a luta de Palmares, a abolição e, no final, uma homenagem à própria escola, imortalizada no samba ao relacionar a liberdade com o poder que o samba tem: "Samba, oh, samba; Tem a sua primazia; Em gozar de felicidade; Samba, meu samba; Presta esta homenagem; Aos heróis da liberdade". (GALERIA DO SAMBA, S.D).

⁵ Carnaval e política: da ditadura militar até a prefeitura de Crivella, 2018. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Jornal O Globo. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Yddbu3f_jds&t=399s Acesso em 01 nov 2021.

Em contraposição, naquele mesmo ano de 1969, a Imperatriz Leopoldinense, atendeu mais às demandas políticas do governo sobre a questão das relações raciais, com o enredo “Brasil, flor amorosa das três raças”, que dizia assim:

Vejam de um poema
Deslumbrante
Germinam fatos marcantes
Deste maravilhoso Brasil
Que a lusa prece descobria
Botão em flor crescendo um dia
Nesta mistura sutil
E assim...
Na corte os nossos ancestrais
Trescalam doces madrigais
De um verde ninho na floresta
Ouçam...
Na voz do pássaro cantor
Um canto índio de amor
Em bodas perfumando a festa
Venham ver
O sol dourar de novo
Esta flor
Sonora tradição de um povo
Samba de raro esplendor
Vejam o luxo da mulata
Pisando brilhante, ouro e prata,
A dominar
Ouçam o trio guerreiro das matas
Ecoando nas cascatas a desafiar
Ó meu Brasil, berço de uma nova era
Quando o pescador espera
Proteção de Iemanjá, rainha do mar
E na cadência febril das moendas
Batuque que vem das fazendas
Eis a lição
Dos garimpos aos canaviais
Somos todos sempre iguais
Nesta miscigenação
Ó meu Brasil,
Flor amorosa de três raças
És tão sublime quando passas
Na mais perfeita integração
(IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE, 1969)

De um lado, com o Império Serrano, temos "O sangue do negro corria", enquanto do outro, a Imperatriz Leopoldinense canta "Flor amorosa de três raças", entre outros versos que buscam valorizar uma suposta democracia racial, romantizando o processo de miscigenação na sociedade brasileira. Mesmo que o samba mencione "Iemanjá", o que não era comum naquela época, ele ainda utiliza a mesma retórica narrativa, buscando uma suposta história ou narrativa comum brasileira que uniria esse Brasil sem conflitos étnico-raciais.

A Ditadura Civil-Militar baseava-se na crença da democracia racial, portanto, qualquer desafio a essa crença seria combatido. Parte dos enfrentamentos, se relacionados a movimentos

políticos, eram associados a uma suposta onda comunista internacional, devido à existência do partido dos Panteras Negras nos EUA. Caso não estivessem ligados a movimentos políticos, poderiam ser enquadrados na Lei de Segurança Nacional de 1967, por perturbar a ordem e a harmonia social, indo ideologicamente contra as presunções do Estado (PIRES, 2018).

O enredo da escola foi produzido pelo Departamento Cultural e Carnaval, tornando a Imperatriz a primeira escola a ter um departamento próprio para criar enredos e fantasias em conjunto com seus membros (PIRES, 2018). Os autores do samba são Carlinhos Sideral e Mathias de Freitas. Carlinhos, profissional do ramo de comunicação e desenhista, dedicava-se como compositor nas horas vagas, contribuindo com grandes e reconhecidos sambas da Imperatriz Leopoldinense, embora tenha começado sua carreira na Caprichosos de Pilares. Sobre Mathias de Freitas, não há informações disponíveis (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

Passada a década de 1960, pouco a pouco, a abordagem da questão da negritude nos sambas mudou de perspectiva. Saiu de um tom de denúncia e passou a incorporar elementos culturais da afro-brasilidade, especialmente do universo dos candomblés de origem nagô (MUSSÁ; SIMAS, 2023). Nas letras, começaram a surgir referências às heranças das civilizações africanas no Brasil, bem como enredos sobre religiões afro-brasileiras e mitologias africanas. A pioneira nesse movimento foi a Império da Tijuca em 1971, com o enredo "O misticismo da África ao Brasil".

Lua alta, som constante
Ressoam os atabaques
Lembrando a África distante
E o rufar dos tambores, lá no alto da serra
Personificando o misticismo
Que aqui se encerra
Saravá pai Oxalá
Que meu samba inspirou
Saravá todo povo de Angola Nagô
Agô ôôô agô ôôô
Lá na mata tem mironga
Eu quero ver
Lá na mata tem um côco
Este côco tem dendê
Das planícies às cochilhas
O misticismo se alastrou
Num torvelhinho de magia
Que preto velho ditou
E o fetiche e o quebranto
Ele nos legou
Eu venho de Angola
Sou rei da magia
Minha terra é muito longe
Meu gongá é na Bahia
Tem areia ô tem areia
Tem areia no fundo do mar, tem areia
(IMPÉRIO DA TIJUCA, 1971)

Neste momento, não se pretende analisar todos os elementos deste samba-enredo em si. No entanto, o objetivo é destacar as heranças religiosas africanas no Brasil, a necessidade de valorizá-las e como o enredo proposto em 1971 abriu espaço para que a linguagem dos candomblés e umbandas ganhasse maior destaque nas letras de sambas-enredo. Isso inclui até mesmo o uso de palavras em Iorubá. O samba tornou-se, assim, um meio importante de divulgação do conhecimento sobre essas religiões, buscando, direta ou indiretamente, combater a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana. O que denota uma busca na cultura, um mecanismo de luta política de afirmação identitária.

Os carnavalescos foram Jorge Melodia e Chicão, enquanto o samba foi composto por Mário Pereira, João Galvão e Wilmar Costa. Mário Pereira, também conhecido como Marinho da Muda, é reconhecido como o maior vencedor de sambas-enredo na história do Império da Tijuca. Além disso, ele era um compositor "de meio do ano", termo usado para sambas que não são destinados aos desfiles das escolas de samba. Infelizmente, sobre os outros dois compositores, João Galvão e Wilmar Costa, não há informações disponíveis. Vale ressaltar que o samba não se limita apenas à herança nagô; ele explora também os candomblés de Angola e a umbanda (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

A perseguição às religiões de matriz africana provém desde o código penal de 1890, onde dizia:

“Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de molestias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública”(BRASIL, 1890).

Recorria-se a meios legais para proibir a prática religiosa e a prisão de pais e mães de santo, muitos dos quais estavam ligados ao samba, embora o próprio código penal considere a perseguição religiosa como crime. Desde a escravidão, qualquer manifestação religiosa que não fosse católica era tratada como contravenção penal, e os recém-chegados escravizados eram frequentemente associados a feitiçarias após o batismo. Os batuques, no entanto, eram permitidos para preservar a sanidade mental dos escravizados, pois a Igreja permitia o sincretismo com cultos pagãos (FERNANDES, 2017).

Apenas na década de 1940, a lei de liberdade de culto religioso foi promulgada, legalizando religiões como o candomblé pelo Estado (DE ARAUJO, 2018). No entanto, essa legislação também abria espaço para o controle dessas religiões, uma vez que práticas características, não apenas do candomblé, mas de outras religiões afro-brasileiras, poderiam ser enquadradas como crimes contra a saúde pública. Além disso, a Constituição Federal de 1946, em seu artigo 141,

parágrafo 7, estabeleceu a liberdade religiosa, com exceção das religiões que afetassem a ordem pública ou os bons costumes, conforme representados pela ideologia eurocêntrica (SIMAS, 2021).

Simas (2021), afirma:

“(...) é como se a legislação refletisse dilemas que envolviam o próprio pensamento social brasileiro: somos mestiços, resolvemos os horrores da nossa formação, reconhecemo-nos como o resultado original do encontro das raças, valorizamos os elementos indígenas e negros na constituição de um “ser brasileiro”; ao mesmo tempo, consideramos que essa pertença afroindígena está hierarquicamente inserida abaixo do impacto civilizatório trazido pela tradição europeia.” (SIMAS, 2021, p.113).

Isso reflete a dificuldade do Brasil em reconhecer as religiões com matriz africana como legítimas. No entanto, no imaginário popular de grande parte da população, essas religiões ainda eram rotuladas como "demoníacas" ou estereotipadas (FERNANDES, 2017). Simas (2021), destaca que a perseguição às religiões afro-brasileiras constituía uma forma de repressão aos corpos marginalizados pela ideologia dominante, uma vez que esses corpos contribuem para a formação de formas de vida subalternas.

Nos dias atuais de acordo com uma matéria jornalística da BBC Brasil, a média de denúncias de intolerância religiosa no Brasil é de três por dia, sendo que a grande maioria dos denunciantes pertence a religiões de matriz africana⁶. Além do que foi citado anteriormente, uma das causas desse fenômeno é o avanço do projeto de poder político das Igrejas Neopentecostais, que fundamentam sua ideologia no combate às religiões de matriz africana, retratando-as como imorais ou como inimigas a serem combatidas, uma vez que são consideradas responsáveis pelo mal na sociedade (SIMAS, 2021).

No espaço escolar, temas como este têm sido fonte de acalorados debates. Entretanto, o samba-enredo, ao desmistificar e explicar as origens das religiões afro-brasileiras, pode ser um importante início de diálogo sobre esta questão. Com o samba do Império da Tijuca de 1971, podemos refletir sobre as heranças mantidas no Brasil decorrentes da diáspora africana. Durante o período escravista, três principais grupos culturais provenientes do continente africano chegaram ao Brasil: o grupo sudanês, representado pelos grupos Yorubá, conhecidos como nagôs, minas ou gegê; o segundo grupo compreende as culturas africanas islamizadas, identificadas como Malês na Bahia ou Alufás no Rio de Janeiro; e, por último, as culturas africanas integradas por tribos bantu, originárias do grupo congo-angolês. Na diáspora, muitas dessas heranças culturais foram readaptadas, e no campo religioso ocorreu o chamado sincretismo religioso, que é quando alguns

⁶BERNARDO, André. 'Liberdade religiosa ainda não é realidade': os duros relatos de ataques por intolerância no Brasil. BBC NEWS BRASIL, 2023. Disponível em <

elementos são ressignificados ao entrar em contato com outros. No Brasil, os orixás africanos, em ordem de sobrevivência religiosa, foram associados a santos católicos (CARDOSO, 2017, p.242).

Nagô é definido como o grupo etnolinguístico Iorubá, originário das atuais repúblicas da Nigéria e do Benim. Já os Bantos são povos originários do centro-sudoeste africano, representando cerca de dois terços dos enviados às Américas como escravizados nos séculos XV e XIX, e a eles são atribuídas as bases sonoras do samba. Embora os instrumentos e bases sonoras do samba sejam associados aos Bantos, os Nagôs também tiveram sua participação significativa, evidenciando as relações entre diferentes grupos no contexto da diáspora (LOPES; SIMAS, 2015).

A relação desses grupos com a religiosidade se estabelece com a vinda dos candomblés, nome dado ao culto aos orixás "jeje-nagôs", assim como outras formas derivadas. Por outro lado, a umbanda caracteriza-se como o resultado da assimilação de diversos elementos, originados do culto banto aos ancestrais e do culto aos orixás jeje-iorubanos. Sua relação com o samba manifesta-se na figura de sua origem banta, bem como na proteção solicitada pelas escolas de samba junto às entidades. Um exemplo de samba-enredo ligado a umbanda foi o desfile da Grande Rio em 1994.(LOPES; SIMAS, 2015, p.293).

Segundo Munanga, citado por Dos Santos Chagas (2020), a "ressignificação mítico-religiosa" refere-se à atribuição de novos significados às coisas e ao mundo pelos ancestrais, por meio de suas divindades e crenças. Essa ressignificação era perpetuada pela relação entre escravizados recém-chegados, demais escravizados e libertos, mantendo viva a memória das religiões. A crença na onipresença dos deuses em qualquer lugar e a transmissão oral de costumes e práticas eram essenciais para manter essas tradições (MARIOSÁ; MAYORGA, 2019). As crenças filosóficas africanas, especialmente daqueles que vieram ao Brasil, veem o universo como um organismo não estável, sempre em transformação e crescimento. Para sustentar esse crescimento, é necessário manter a força vital, denominada "Axé" na mitologia Iorubá. Outro aspecto importante é a relação com a ancestralidade, destacando a hierarquia em que os mais velhos devem ser ouvidos e respeitados. É possível observar a relação entre as bases filosóficas africanas e a organização religiosa umbandista e candomblecista, evidenciando a continuidade e manutenção das práticas africanas (LOPES; SIMAS, 2020).

No samba, o trecho "O misticismo se alastrou; Num torvelhinho de magia; Que preto velho ditou; E o fetiche e o quebranto; Ele nos legou; Eu venho de Angola; Sou rei da magia; Minha terra é muito longe; Meu gongá é na Bahia" mostra a continuidade das tradições angolanas na Bahia e a influência da figura do preto velho. Apesar de o samba não abordar isso, é crucial mencionar o papel fundamental das mulheres africanas, que no século XIX abriram a primeira casa de candomblé (MARIOSÁ; MAYORGA, 2019).

Outra base crucial era o toque do tambor, mais especificamente o atabaque, assim como as danças para os orixás, elementos esses presentes no universo cultural do samba (MARIOSIA; MAYORGA, 2019). As estruturas sonoras dos terreiros são notavelmente semelhantes às das baterias das escolas de samba, demonstrando uma íntima relação identitária e cultural, além da participação de seus membros em ambos. Isso é evidenciado, por exemplo, nos toques de bateria da Portela e da Mocidade, com sua ligação com Oxóssi. Atualmente, quase todas as escolas, seja porque têm membros da bateria trabalhando em mais de uma escola ou devido a enredos afro-religiosos, têm uma ligação direta ou indireta com os toques dos terreiros de candomblé ou umbanda (CASTRO; STASI, 2020). No samba do Império da Tijuca de 1971, isso é exemplificado no verso "Saravá pai Oxalá; Que meu samba inspirou; Saravá todo povo de Angola Nagô". No ano seguinte, a Portela aprofunda a relação com a nação nagô, abordando a escravização do negro e repensando novos caminhos para a negritude.

Ilu ayê, ilu ayê, Odara
Negro cantava na nação Nagô
Depois chorou lamento de senzala
Tão longe esta de sua Ilu Ayê
Tempo passou ô ô
E no terreirão da casa grande
Negro diz tudo que pode dizer
É samba, é batuque, é reza
É dança é ladainha
Negro joga capoeira
E faz louvação à rainha
Hoje, negro é terra, negro é vida
Na mutação do tempo
Desfilando na avenida
Negro é sensacional
É toda a festa de um povo
É dono do carnaval
(PORTELA, 1972)

O samba da Portela de 1972 consolida, de certa maneira, uma identidade étnica em detrimento de uma brasilidade. Assim como no samba do Império da Tijuca de 1971, para abordar essa questão, a escola aposta na exaltação de manifestações culturais e religiosas africanas, colocando o negro como personagem central do carnaval (MATTOS; MARTINS, 2009). Os carnavalescos naquele ano foram Candeia, Raimundo de Souza, Edson Carneiro e Hiran Araújo. Candeia foi reconhecido como um grande nome da música brasileira, tendo também participado da composição de alguns sambas-enredo. A reflexão sobre a herança afro-brasileira promovida por ele, junto aos outros, resultou neste enredo.

Posteriormente, ele deixaria a Portela e criaria um grupo voltado para a cultura afro-brasileira. O samba foi composto por Cabana e Norival Reis. Cabana foi uma notória figura do carnaval, participando da fundação da Beija-Flor de Nilópolis e sendo responsável por levar o

intérprete Neguinho da Beija-Flor para a escola. Norival Reis, criado em Oswaldo Cruz, perto tanto do Império Serrano quanto da Portela, começou a compor na década de 1940. Ele é famoso por compor o samba campeão de 1984, “Contos da areia” (MUSSÁ, SIMAS, 2023).

Ao longo do enredo é apresentada a narrativa da trajetória dos africanos ao Brasil, perpassando da onde eles vinham e que tradições eles traziam, incluindo termos linguísticos que são usados no samba da seguinte maneira:

“ilu ayê e odara são termos Nagôs.
Ilu ayê é quase uma evocação. É a saudade da África distante a "terra da vida". É aquela gente boa, aqui transplantada, era chamada odara. (odara quer dizer: gente boa).
Os negros aqui aportados cantavam cantos de lamentos evocando a terra distante - a sua Ilu Ayê.” (GALERIA DO SAMBA, S.D).

Em complemento a isto,

“Fundamentada no Agbara (poder físico) e no Axé (poder espiritual), a cultura iorubá se baseia na ritualização da ancestralidade, na modelação de condutas estabelecida pelos conjuntos de mitos e na transmissão dinâmica de matrizes simbólicas. A tradição, nesta perspectiva, não é imutável, mas entendida como um impulso inaugural da força de continuidade do grupo” (LOPES; SIMAS, 2020 p.66-67).

Depois o enredo tenta narrar as fases da escravidão, perpassando a extração de pau-Brasil, as minas de ouro e as plantações de café,

“ E sempre que a decadência se pronunciou na principal exploração econômica, no açúcar, nas minas, nas lavouras do sul, o escravo teve mais lazer e o senhor se viu obrigado a retirá-lo do campo, seja para serviços domésticos, seja para transformá-lo em negro de aluguel ou em negro de ganho até alforriá-lo de vez. Em suma, o rendimento menor da exploração econômica trouxe o negro do campo para a cidade e cada vez urbanizou maior número de escravos.
A integração do negro, foi dolorida, penosa
A princípio, quando de seus lamentos, os negros se referiam a África distante como se tivesse perdido para sempre a sua Ilu ayê. Porém, ao longo do tempo foi ganhando amor à terra como a sua nova Ilu ayê” (GALERIA DO SAMBA, S.D).

Posteriormente, o enredo aborda a aculturação dos escravizados africanos nas senzalas e o surgimento das rodas de samba e da música de origem africana, com destaque para a relação do semba angolano com o samba brasileiro. O enredo continua narrando a participação negra em diversas áreas sociais, culminando no carnaval, onde, segundo o enredo, o negro é rei (GALERIA DO SAMBA, S.D). Dessa forma, é importante refletir sobre a utilização de um samba como esse em sala de aula, resgatando a memória das lutas e glórias negras na história, promovendo o orgulho e protagonismo pela herança cultural afro-brasileira, ainda que seja necessário problematizar o trecho em que se saúda a “rainha”.

Na década de 1980, especialmente no seu final, destacam-se os enredos da Mangueira, Salgueiro e Vila Isabel. Nessa época, as letras sobre o tema tendem a ser mais politizadas, envolvendo conotações ligadas a movimentos sociais, críticas e diálogos diretos com as

autoridades. Cabe ressaltar que o Brasil vivia o contexto da redemocratização, marcado pelo fim da Ditadura Civil-Militar em 1985, fato este que deu espaço para que minorias sociais retomassem a participação política perdida durante a ditadura.

A Vila Isabel, além de promover críticas, buscava a união entre as raças e pleiteava a inclusão de direitos na promulgação da nova constituição federal. Se anteriormente a linguagem de união das raças era utilizada para negar a existência de discriminação, agora aparece como um pedido por uma real democracia racial, através da construção de identidades negras que outrora foram silenciadas (PORFIRO, 2015). O desfile que se sagrou campeão trouxe figuras de resistência negra como protagonistas da abolição, entendendo que este foi um processo de luta e resistência ao longo de séculos. O principal destaque foi para a figura de Zumbi dos Palmares, que desde a década de 1970 era lembrado pelo movimento negro como símbolo de luta e resistência, tendo sido citado no samba-enredo do Salgueiro em 1960 (DOS SANTOS; GINO, 2020).

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
Ôô, ôô, Nega Mina
Anastácia não se deixou escravizar
Ôô, ôô Clementina
O pagode é o partido popular
O sacerdote ergue a taça
Convocando toda a massa
Neste evento que congrege
Gente de todas as raças
Numa mesma emoção
Esta Kizomba é 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
De que o "apartheid" se destrua
(VILA ISABEL, 1988)

O enredo é de autoria de Martinho da Vila, um dos mais famosos compositores e cantores brasileiros, conhecido por suas inúmeras canções aclamadas ao longo de sua carreira. Ele também contribuiu com grandes sambas para a história da Vila Isabel, além de ter idealizado o enredo Kizomba. O samba, por sua vez, foi composto por Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila. No

enredo, a palavra Kizomba é definida como um encontro de pessoas que se identificam numa festa de confraternização, atribuindo à figura de Zumbi dos Palmares o papel de símbolo da liberdade no Brasil. O tom de protesto do samba é impulsionado pelo enredo, que traz a luta para os dias atuais, convocando a sociedade a manifestar-se contra a discriminação racial no Brasil. Além disso, o enredo aborda a luta contra o apartheid na África do Sul, evidenciando a atenção de Martinho para causas internacionais. Dessa forma, o enredo adquire um caráter pan-africanista, representando a união das lutas africanas e diaspóricas pela liberdade, reconhecendo as confluências entre essas lutas (GALERIA DO SAMBA, S.D).

Em comparação com o samba do Salgueiro de 1960, o enredo deste samba, intitulado "Kizomba, a festa da raça", aborda a figura de Zumbi não apenas como um herói, mas como um sujeito histórico. Sua luta está diretamente ligada à abolição, como expresso nos versos "Valeu Zumbi!; O grito forte dos Palmares; Que correu terras, céus e mares; Influenciando a abolição". Com esse tom de agradecimento, o samba conecta a simbologia da luta negra contra a escravidão ao processo de abolição da escravatura, contestando uma suposta característica apática da luta negra antiescravista, que foi construída por textos como o de Gilberto Freyre. Agora, a escola saúda Zumbi como líder de um extenso processo de luta abolicionista que perdurou por mais de 300 anos, destacando que figuras como a dele foram cruciais para a promulgação da lei de 1888. No entanto, ressalta-se que a promulgação dessa lei não garantiu automaticamente a cidadania, um tema que será discutido em conjunto com o samba-enredo da Mangueira naquele mesmo ano (AMORIM, 2011).

Sobre Zumbi, antes mesmo da composição do samba, já existia uma proposta desde 1971, liderada por Oliveira Silveira e o grupo Palmares do Rio Grande do Sul, para transferir as comemorações da abolição da escravatura do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro. Em 1978, esse dia foi oficialmente denominado Dia da Consciência Negra, sendo nacionalmente celebrado desde 2011. Naquele momento em que o samba foi escrito, a difusão dessa ideia estava consolidada nos movimentos sociais da negritude, incluindo o Movimento Negro Unificado (SILVEIRA, 2003).

É interessante observar que, naquele mesmo ano, apesar de ser o ano da abolição, ainda persistem enredos que se baseavam ideologicamente no mito da democracia racial. Esse é o caso da Tradição, com o enredo "O melhor da raça, o melhor do carnaval". Embora o título possa ser interpretado como uma exaltação negra, a letra continha trechos como este:

Salve a mistura da raça
Que nunca vai se acabar
Até o dia de Graça chegar
(...)

Vem, me dê a mão
Que na folia é todo mundo igual
(TRADIÇÃO, 1988)

Ao pensar o enredo, é interessante perceber que segundo Porfiro (2015),

“Sua concepção estava ligada ao mito da democracia racial, que tem na obra de Gilberto Freyre seu maior expoente. Na sinopse do enredo, o carnavalesco João Rozendo apontava “que o objetivo é o de mostrar que nosso povo reúne em si o melhor de cada uma das etnias formadoras da nação brasileira”. Apresentava o índio como dono da terra; o negro, a força da vitalidade; o branco, o conquistador; o nobre, colonizador. A mistura das três raças apresenta a “Tradição da cor brasileira”.” (PORFIRO, 2015, p.6).

Assim como a Vila Isabel, o samba da Mangueira também teve uma vertente politizada sobre a questão da negritude. O enredo intitulado “100 anos de liberdade, realidade ou ilusão”, busca desconstruir o mito da democracia racial, questionando onde a promessa de igualdade foi parar cem anos após a abolição da escravatura. A letra é clara ao propor o olhar do negro para a sua situação, assumindo o enredo seu papel de resistência e protesto contra a realidade social. Além disso, a canção debate a construção da identidade nacional em contraste com a identidade negra, denotando o conflito de um país que tem dificuldade em reconhecer a população negra em sua formação identitária. (SILVA e DOS SANTOS SILVA, 2015)

Será ...
Que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão
Será ...
Que a Lei Áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão
Hoje dentro da realidade
Onde está a liberdade
Onde está que ninguém viu
Moço
Não se esqueça que o negro também construiu
As riquezas de nosso Brasil
Pergunte ao Criador
Quem pintou esta aquarela
Livre do açoite da senzala
Preso na miséria da favela
Sonhei ...
Que Zumbi dos Palmares voltou
A tristeza do negro acabou
Foi uma nova redenção
Senhor ...
Eis a luta do bem contra o mal
Que tanto sangue derramou
Contra o preconceito racial
O negro samba
Negro joga capoeira
Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira
(MANGUEIRA, 1988)

O enredo foi desenvolvido pelo carnavalesco Júlio Mattos e a composição do samba foi realizada por Hélio Turco, Jurandir e Alvinho. Hélio Turco, originário da Mangueira, é

reconhecido como o maior vencedor de sambas-enredo da agremiação, tendo ingressado na ala de compositores em 1959. Ele também era conhecido por confeccionar pipas, balões e bandeiras de papel que a torcida mangueirense agitava nos desfiles. Jurandir, outro compositor notório, conquistou 11 vezes o título de campeão de sambas-enredo da escola. Alvinho, também destacado compositor, desempenhou diversos papéis importantes dentro da agremiação (MUSSÁ; SIMAS, 2023).

No enredo, destaca-se a crítica aos governantes que não olham pela população negra brasileira,

“Não bastam as obras faraônicas, o que importa são as soluções de curto prazo, com escolas, alimentação, condições mínimas para respirar e a abertura do mercado de trabalho para os negros. Hoje o negro enfrenta o pior racismo que existe no mundo: o racismo que existe no mundo: o racismo fechado” (GALERIA DO SAMBA, S.D)

Conjuntamente, o enredo retira a dependência negra de validação por meio de lideranças brancas

“Abolição, Lei Áurea. Princesa Isabel. Realização do sonho de uma raça?
Não mais é preciso por uma pedra na imagem do santo do branco para representar um Orixá. Agora é liberto, pode oferecer aos seus Deuses Africanos, pode cantar em seu ritmo, pode exibir suas artes, usar suas jóias, fazer suas iguarias, a força de sua tradição influencia a cultura brasileira.
Nos terreiros de candomblé, nas casas das tias, se faz roda de samba.
No RIO, nascem as escolas de samba. Tudo consequência das congadas, maracatus, batuques” (GALERIA DO SAMBA, S.D)

Se, na década de 1960, o samba da Unidos de São Lucas, ao abordar a História do negro no Brasil a partir da abolição teve que mencionar a Princesa Isabel, no samba da Mangueira, ela sequer é citada. Assim, o negro é protagonista de sua própria história (GUEDES, 2020). Desse modo, o discurso que permeia esse samba coloca em xeque a própria crença no mito da democracia racial, com o negro falando de si mesmo e assumindo consciência político-social sobre sua condição (SILVA; DOS SANTOS SILVA, 2015).

Os discursos produzidos e circulantes em 100 anos de liberdade, realidade ou ilusão? requerem a tomada da palavra, o direito de falar de si mesmo pelos negros, através de sua própria voz, em vez de ter sua história narrada pelo olhar do forasteiro. (Munanga, 1995, 2006). Em outros termos, parece que se estava a dizer que não se reconhecia essa data como digna de celebração para o negro naquele momento e que, se o fora em determinado momento da história, agora já não o era mais, visto que os olhos haviam sido desvendados e haviam enxergado as motivações econômicas e raciais e o conjunto de pressões que estavam por trás da tão exaltada libertação dos escravos. Expressava-se, ainda, que a narrativa da Abolição, a partir do ponto de vista do branco, além de apresentar apenas os recortes que lhe pareciam possíveis, invariavelmente o eximia dela e apagava as marcas de sua mão pesada na questão, de forma a querer esquecer que ele representava a função de agente no processo de escravização do negro. (SILVA; DA SILVA, 2015, p.157).

Assim como o enredo da Vila Isabel, a Mangueira também reflete a situação do negro naquele momento, ambas claramente estavam imbuídas naquele momento histórico da

promulgação da constituição e baseadas nas principais lideranças negras. Ambas referenciam Zumbi dos Palmares, porém a Mangueira usa-o como figura simbólica de luta constante, no verso, “uma nova redenção”, indica que a luta do negro no Brasil e a luta de Zumbi não é mais contra a escravidão, senão, contra qualquer maneira de discriminação racial em qualquer esfera político-social (GUEDES, 2020).

As questões levantadas pelo samba da Mangueira têm apoio no pós-abolição e na ineficácia da Lei Áurea em conferir aos negros plena liberdade e cidadania. Assim, versos como "Que a Lei Áurea tão sonhada; Há tanto tempo assinada; Não foi o fim da escravidão", "Hoje, dentro da realidade; Onde está a liberdade" ou "Livre do açoite da senzala; Preso na miséria da favela" confrontam o discurso oficial que retrata o negro como não discriminado socialmente após a promulgação da lei. É importante lembrar que nesse período diversos artigos científicos começam a ser produzidos, atestando a desigualdade racial no Brasil, e os versos da obra exemplificam isso (MEDEIROS; PORTILHO, 2019). Já os versos, "Não se esqueça que o negro também construiu; As riquezas de nosso Brasil; Pergunte ao Criador; Quem pintou esta aquarela" destacam a participação negra na construção nacional (PORFIRO, 2015), mesmo que esta seja invisibilizada, assim como evidenciam a dor carregada pela população negra, que apesar de batalhadora, não se vê reconhecida pela sua própria identidade nacional.

Se os corpos negros foram o alvo dos preconceitos, racismo e políticas de branqueamento/esquecimento ao longo da história brasileira, por outro lado, suas “teias de significado” (GEERTZ, 2008), seu agenciamento, suas ações, e, em especial, suas memórias, religiões e tradições, também foram atacadas na construção da identidade nacional brasileira, aparecendo, de certa forma, o samba como processo de resistência potente. (DE ARAÚJO, 2020, p.10).

Os últimos versos do samba da Mangueira trazem a reflexão sobre a herança cultural negra, destacando a escola como um espaço de resistência cultural. Em uma comparação, utilizando a citação a Zumbi do samba, a Mangueira se autodenomina um quilombo contemporâneo, onde o negro é rei (GUEDES, 2020): "O negro samba; Negro joga capoeira; Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira".

Já em 1989, o Salgueiro estava preocupado com a possibilidade de enredos relacionados à abolição e à realidade do negro no Brasil serem reservados apenas para o ano do centenário. Por isso, a proposta da escola era dedicar seu enredo à data centenária no ano de 1989, em vez de 1988, ressaltando que o "Centenário não se apagará" (GALERIA DO SAMBA, S.D).

Livre ecoa o grito dessa raça
E traz na carta
A chama ardente da abolição
Oh! Que santuário de beleza
Um congresso de nobreza
De raríssimo esplendor

Revivendo traços da história
Estão vivos na memória
Chica da Silva e Chico Rei
Saravá os deuses da Bahia
Nesse quilombo tem magia
Xangô é nosso pai, é nosso rei
Ô Zaziê, Ô Zaziá
O Zaziê, Maiongolé, Marangolá
Ô Zaziê, Ô Zaziá
Salgueiro é Maiongolê, Marangolá
Vai, meu samba vai
Leva a dor traz alegria
Eu sou negro sim, liberdade e poesia
E na atual sociedade, lutamos pela igualdade
Sem preconceitos sociais
Linda Anastácia sem mordança
O novo símbolo da massa
A beleza negra me seduz
Viemos sem revolta e sem chibata
Dar um basta nessa farsa
É festa, é Carnaval, eu sou feliz
Ê baianas
O jongo e o caxambu vamos rodar
Salgueirar vem de criança
O centenário não se apagará
(SALGUEIRO, 1989)

Os carnavalescos naquele ano foram Luiz Fernando Reis e Flávio Tavares e a composição vencedora da disputa foi feita por Alaor Macedo, Helinho do Salgueiro, Arizão, Demá Chagas, Rubinho do Afro. O enredo tece uma crítica ao ar de festividade das escolas sobre o tema da abolição no anterior, mostrando que falar sobre esta temática deveria ser uma continuidade e não um evento,

“Quando todos lembraram do negro em 1988, nós do Salgueiro só o faremos em 1989, não apenas por sermos diferentes, também porque nos parece que o movimento negro, a luta negra não se finda em 88, ela é maior que o centenário dessa dita liberdade, dessa falsa abolição. É importante que essa chama não se apague e que no 101º, 102º, 103º ano da libertação dos escravos ainda se proclame igualdade entre negros, mulatos e brancos.”
(GALERIA DE SAMBA, S.D)

Traduzido no samba-enredo no verso “O centenário não se apagará”. O Salgueiro ao se autointitular como templo negro, pois até aquele momento ele já tinha apresentado nove enredos afro. Na composição aparecem referências a Chica da Silva, Chico Rei e Quilombo dos Palmares ou no verso “Salgueirar desde criança”, entoando a tradição salgueirense de falar do negro. Assim o Salgueiro assume sua identificação com os enredos afro, pois estes falam da sua própria comunidade (DOS SANTOS, 2019).

Por outro lado, o enredo também fala sobre o “tempo de consciência negra”, e diferentemente dos enredos de 1988, aqui a constituição já foi promulgada, assim o racismo já é um crime inafiançável, portanto esta mudança jurídica é indicada no enredo através da garantia de direitos que a constituição trouxe.

“E ainda se diz que em nosso país não há preconceito racial, não há preconceito de cor, e é triste reconhecer essa farsa, o preconceito não é nítido, não é claro, ele vem escamoteado, não por palavras, mas por gostos e atitudes que o torna mentiroso e hipócrita. E se assim não fosse não existiria uma Lei, hoje tornada inafiançável, que pune o preconceito racial. É triste afirmar: no Brasil há discriminação.”(GALERIA DO SAMBA, S.D)

O enredo do Sanguieiro busca explorar não só a figura de Zumbi, mas a de Anastasia ou a de João Cândido enquanto símbolos de luta,

“A partir de toda essa reflexão, não poderíamos considerar como “Redentora” a Princesa Isabel, não achamos conveniente sua inclusão em nosso enredo, a final liberdade não se assina, se conquista numa luta constante, sem trégua até que venha a liberdade, assim como lutou Zumbi dos Palmares, líder maior de todo o movimento negro brasileiro, ou como ANASTÁCIA, negra escrava, corajosa e destemida, hoje símbolo abençoado da resistência, ou ainda como João Cândido, marinheiro negro, dito livre, porém escravizado pelas chibatadas da oficialidade branca, que liderando a, em sua grande maioria, negra marujada pôs fim aos castigos na Marinha brasileira. Três negros fortes, marcantes, orgulho da raça, símbolo sempre vivos da resistência negra que personalidade coragem e destemor de toda a luta, de toda a consciência.” (GALERIA DO SAMBA, S.D)

Na obra, os compositores citam a “carta”, relacionando-a à chama da abolição e ao grito da raça, não à princesa: “Livre ecoa o grito dessa raça; E traz na carta; A chama ardente da abolição”. Neste contexto, o Sanguieiro redefine padrões estéticos e históricos, tornando esse samba um símbolo decolonial e potencializador de novas identidades negras, que não mais se constroem a partir do olhar do outro, mas por padrões próprios, como retratado nos versos “Linda Anastácia sem mordaca; O novo símbolo da massa”. Inclusive, ao analisar o samba, percebe-se que em nenhum momento se fala do sofrimento do negro; pelo contrário, destaca-se a luta e as glórias: “Leva a dor, traz alegria; eu sou negro sim, liberdade e poesia”.

Em contrapartida, naquele mesmo ano o desfile campeão foi o da Imperatriz Leopoldinense, com um dos sambas mais famosos da história do carnaval, cujo enredo era “Liberdade, Liberdade, Abre as Asas sobre Nós”. Ele celebra os cem anos da Proclamação da República, em relação a questão da negritude, este samba talvez ainda assuma algumas narrativas não tão bem-vistas pela historiografia brasileira da época e muito menos hoje.

Vem ver, vem reviver comigo amor
O centenário em poesia
Nesta pátria mãe querida
O Império decadente
Muito rico, incoerente
Era fidalguia
Surgem os tamborins
Vem emoção
A bateria vem
No pique da canção
E a nobreza enfeita o luxo do salão
Vem viver o sonho que sonhei
Ao longe faz-se ouvir
Tem verde e branco por aí

Brilhando na Sapucaí
Da guerra nunca mais
Esqueceremos o patrono, o duque imortal
A imigração floriu
De cultura o Brasil
A música encanta e povo canta assim
Pra Isabel, a heroína
Que assinou a lei divina
Negro dançou, comemorou
O fim da sina
Na noite quinze reluzente
Com a bravura finalmente
O marechal que proclamou
Foi presidente
Liberdade, liberdade
Abra as asas sobre nós
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz
(IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE, 1989)

O enredo foi desenvolvido pelo carnavalesco Max Lopes, com a composição feita por Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Vicentinho e Jurandir. Embora o tema do samba não se encaixe na temática aqui discutida, no verso "Pra Isabel, a heroína; Que assinou a lei divina; Negro dançou, comemorou; O fim da sina", o samba destaca a figura da princesa Isabel como a principal heroína da abolição, ao passo que o Salgueiro, no mesmo ano, sequer a cita. Embora a obra abra margem para reflexões e a perpetuação da luta por igualdade, salientando que esta deve ser "sempre a nossa voz" (MUSSÁ; SIMAS, 2023), as questões trabalhadas neste samba são abordadas de maneira mais alinhada à historiografia tradicionalista de meados do século XX.

Interessante observar as dualidades nos sambas-enredo e as curiosidades que permeiam o universo do Carnaval. A Imperatriz, no ano anterior, apresentou o enredo "Conta outra que essa foi boa", com versos que diziam: "Me mandou uma princesa; Que fingiu me libertar". A escola terminou em último lugar, e só não foi rebaixada porque, naquele ano, não houve rebaixamento. No ano seguinte, a mesma escola seria campeã ao exaltar a princesa que, ironicamente, tinha criticado no enredo anterior. Isso ilustra as reviravoltas e nuances que podem ocorrer no mundo do Carnaval.

Por último, o verso "a imigração floriu de cultura o Brasil" sintetiza uma visão ainda muito enraizada no imaginário social brasileiro de que a chegada do imigrante europeu foi uma "aventura civilizatória". Nesse contexto, o europeu seria considerado responsável por trazer a cultura ao Brasil, sugerindo que antes de sua chegada, não haveria cultura no país (SIMAS, 2021, p.116).

Saltando a temporalidade, entra-se na segunda década do século XXI, novamente com um enredo mais cultural, que busca valorizar a herança angolana no samba e na cultura afro-brasileira,

Vibra óh minha Vila
A sua alma tem negra vocação

Somos a pura raiz do samba
Bate meu peito à sua pulsação
Incorpora outra vez Kizomba e segue na missão
Tambor africano ecoando, solo feiticeiro
Na cor da pele, o negro
Fogo aos olhos que invadem,
Pra quem é de lá
Forja o orgulho, chama pra lutar
Reina Ginga ê matamba vem ver a lua de Luanda nos guiar
Reina Ginga ê matamba negra de Zambi, sua terra é seu altar
Somos cultura que embarca
Navio negreiro, correntes da escravidão
Temos o sangue de Angola
Correndo na veia, luta e libertação
A saga de ancestrais
Que por aqui perpetuou
A fé, os rituais, um elo de amor
Pelos terreiros (dança, jongo, capoeira)
Nasce o samba (ao sabor de um chorinho)
Tia Ciata embalou
Com braços de violões e cavaquinhos a tocar
Nesse cortejo (a herança verdadeira)
A nossa Vila (agradece com carinho)
Viva o povo de Angola e o negro rei Martinho
Semba de lá, que eu sambo de cá
Já clareou o dia de paz
Vai ressoar o canto livre
Nos meus tambores, o sonho vive
(VILA ISABEL, 2012)

O enredo desenvolvido por Rosa Magalhães aborda a conexão entre Angola e o Brasil, destacando uma união que vai além de traços diplomáticos ou relações diretas, mas se baseia em histórias compartilhadas. O enredo concentra-se em contar a história de Angola desde o século XVII, embora essa parte não seja tão explorada na letra do samba. O foco do samba está na parte do enredo que relaciona o Brasil e Angola por meio da chegada de milhares de angolanos ao Brasil, partindo do maior porto escravista do mundo em Luanda.

Na sinopse do enredo, a figura de Njinga é evocada, uma rainha que lutou contra o comércio de escravizados e resistiu às forças portuguesas no continente africano. No Brasil, o samba aborda a chegada dos africanos e a preservação de suas práticas culturais, que influenciaram a formação do samba. Na letra, os compositores optam por destacar a relação cultural entre os dois países por meio do samba, usando um jogo de palavras onde "semba," que pode significar ritmo ou batuque característico de Angola, une os dois países ao samba brasileiro (GALERIA DO SAMBA, S.D).

A massemba, ensina Redinha, tem sua origem no caduque, dança de Ambaca cuja característica fundamental é também a semba.(...)“por adaptação do ambiente e do instrumental, originou a Massemba, também a semba angolana, por efeito de transplantação dos antigos escravos, originou o Samba brasileiro” (LOPES, 2021, p. 187).

Martinho da Vila, um dos grandes baluartes da Vila Isabel, esteve envolvido no processo de independência angolana e tem uma ligação ancestral com o país. Portanto, o enredo busca traçar a história do samba em conexão com Angola, reafirmando a esperança por meio da preservação da tradição cultural rítmica africana. Como expresso no samba, o tambor é símbolo dessa esperança (BEZERRA, 2020).

O samba foi composto por Evandro Bocão, Arlindo Cruz, André Diniz, Leonel e Artur das Ferragens. O compositor André Diniz, também professor de História e entrevistado nesta dissertação, faz referência ao enredo de 1988 da escola, "Kizomba". O samba desmistifica e resgata memórias do continente africano. Ele evoca a memória viva da rainha Njinga ou Ginga, cuja história de luta e negociações com holandeses e portugueses, durante seu reinado nos reinos de Ndongo e Matamba, foi marcada por uma constante resistência às imposições dos colonizadores. A historiografia também relata que, aqui no Brasil, escravizados realizavam celebrações nas quais a rainha Njinga era reverenciada ao ser coroada. Isso evidencia a ressignificação em outro contexto de uma figura africana em solo brasileiro. Paralelamente, é importante notar que figuras de resistência feminina começam a ser resgatadas, anteriormente, mesmo na perspectiva de símbolos de resistência, havia uma preponderância masculina. (DA SILVA, 2021).

Em um enredo questionador e com referências diretas aos antigos carnavais, porém com conceitos historiográficos mais atualizados, a Paraíso do Tuiuti traz o enredo "Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão?". Nele, transforma a afirmação de José Patrocínio, "Meu Deus, está extinta a escravidão", que apareceu no samba-enredo da Unidos de São Lucas em 1968, em um questionamento que convida o público a refletir não apenas sobre a situação do negro, mas também sobre as condições de trabalho impostas à maioria da população pobre, que afetam diretamente a população negra (GUEDES, 2020).

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o valor? Pobre artigo de mercado
Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós dois
Mas falta em seu peito um coração
Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz
Eu fui mandinga, cambinda, haussá
Fui um rei Egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se planta gente
Ê calunga! Ê ê calunga!
Preto velho me contou, preto velho me contou
Onde mora a senhora liberdade
Não tem ferro, nem feitor
Amparo do Rosário ao Negro Benedito

Um grito feito pele de tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor
E assim, quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel
Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social
Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti, o quilombo da favela
É sentinela da libertação
(PARAÍSO DO TUIUTI, 2018)

O enredo foi desenvolvido pelo carnavalesco Jack Vasconcelos, com a composição do samba feita por Cláudio Russo, Moacyr Luz, Jurandir, Zezé e Aníbal. O samba, a partir de uma historiografia atualizada, reconta a história da escravidão no Brasil, traçando paralelos com a sociedade atual e estabelecendo continuidades entre o processo histórico de escravização do negro e as persistentes desigualdades sociais. Isso é expresso através do uso do termo "cativo social", que destaca a presença contemporânea de desigualdades relacionadas ao preconceito, desemprego, vulnerabilidade social, falta de investimento em áreas básicas e fragilidades nas leis trabalhistas. O enredo, de maneira especial, compara essas questões com uma lógica de exploração neoliberal, entendida como uma continuação da lógica de exploração escravista. (GUEDES, 2020).

Ao resgatar Nascimento (2021) e seu conceito de "Quilombo", a autora associa a repressão aos Quilombos nos períodos escravistas à perseguição ao negro no pós-abolição. Portanto, a favela seria o local de resistência da população afro-brasileira hoje, associando as favelas e os subúrbios negros com essa significação, considerando que muitos desses lugares que hoje são favelas eram anteriormente quilombos. A produção afro-brasileira que de lá provém, como o samba, seria a retórica de resistência negra à opressão. No samba do Paraíso do Tuiuti, essa relação é notada nos versos "Meu Tuiuti, o quilombo da favela; É sentinela da libertação".

Percebe-se, através deste samba e em comparação com o samba da Unidos de São Lucas em 1968 e o da Mangueira em 1988, que existem paralelos de denúncias e demandas entre os três, ainda que entre eles exista um intervalo de 50 anos. Também é importante ressaltar a não citação a Zumbi dos Palmares, pois por muito tempo para se falar de resistência negra somente se usou o resgate a esta figura para isso. Entretanto nos últimos anos a historiografia tem apresentado diversas outras narrativas de luta e resistência negra para além da figura de Zumbi dos Palmares, em especial de mulheres negras na luta contra a escravidão e o racismo.

O marcante samba-enredo da Mangueira de 2019, tem como intuito recontar a história do Brasil sobre a perspectiva dos silenciados no embate ideológico, resgatando a memória subterrânea, de negros, indígenas e mulheres, que comumente sofrem com o processo de necromemória da sua história.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço a Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
(São verde-e-rosas as multidões)
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
(MANGUEIRA, 2019)

O enredo justamente propõe pensar a brasilidade a partir dos grupos que não estiveram no ideário de formação da identidade nacional. Por outro lado, não só exalta novos personagens históricos, senão contesta as narrativas consolidadas e questiona a real importância delas, para assim recontar a história deles e abrir espaço para outras figuras marcantes. O tema trazido pelo carnavalesco Leandro Vieira democratiza para o público narrativas invisibilizadas, fazendo dele um mecanismo de fazer História pública (DE OLIVEIRA, 2020). Já o samba foi composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino, eles que colocaram a figura da vereadora assassinada Marielle Franco no samba, não estando esta citada no enredo original.

Sem saber quem somos, vamos a "toque de gado" esperando "alguém pra fazer a história no nosso lugar", quiçá uma "princesa", como a ISABEL, a redentora, que levou a "glória" de colocar fim ao mais tardio término de escravidão das Américas. Nunca esperamos ser salvos pelos tipos populares que não foram para os livros. Se "heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação" a construção de uma narrativa histórica elitista e eurocêntrica jamais concederia a líderes populares negros uma participação definitiva na abolição oficial. Bem mais "exemplar" a princesa conceder a liberdade do que incluir nos livros escolares

o nome de uma "realeza" na qual ZUMBI, DANDARA, LUIZA MAHIN, MARIA FELIPA assumissem seu real papel na história da liberdade no Brasil.(...)Entretanto, ensinar na escola o nome de "CHICO DA MATILDE", jangadeiro, mulato pobre do Ceará (líder da greve que colocou fim ao embarque de escravos no estado nordestino, levando-o à abolição da escravatura quatro anos antes da princesa ganhar sua "fama" abolicionista) não serviria à manutenção da premissa de que as conquistas sociais resultam de concessões vindas "do alto" e não das lutas. (GALERIA DO SAMBA, S.D).

No samba, Zumbi não é citado, demonstrando que outras figuras históricas da negritude vinham ganhando espaço para além da consagrada narrativa nos movimentos sociais sobre Zumbi dos Palmares, como, por exemplo, sua esposa Dandara, que foi uma grande líder do quilombo e se suicidou para não voltar a ser escravizada. Outras figuras mencionadas incluem Luísa Mahin, importante líder do movimento antiescravista, Marielle Franco, vereadora e ativista social, e Chico da Matilde, símbolo da luta abolicionista no Ceará. O samba destaca não apenas figuras individuais, mas também a participação coletiva do povo negro brasileiro, retratado no termo "Heróis de Barracão". Ao dar protagonismo negro, o samba da Mangueira busca reconstruir a memória nacional a partir de valores decoloniais, contribuindo para que alunos se vejam representados historicamente (DE SOUZA, 2022).

Gonzalez (2020) aponta que, mesmo dentro do próprio movimento negro, as heroínas negras tiveram um papel invisibilizado. Às vezes, muito presos à exaltação de Zumbi, ocultam, segundo a autora, o fato de que a memória de Zumbi vive, se dá por conta da Mãe preta.

“ A mulher negra tem sido uma quilombola exatamente porque, graças a ela, podemos dizer que a identidade cultural brasileira passa necessariamente pelo negro. E numa primeira aproximação, podemos afirmar que ela só tem a ver com os dois tipos de permanência de Zumbi na cabeça da moçada.” (GONZALEZ, 2020, p.198)

Ainda assim, a própria autora aponta que isso não impede de pensar na mulher negra também como figura de resistência ativa dentro do Quilombo de Palmares. Como exemplo disso, está a figura de Dandara (GONZALEZ, 2020).

No mesmo ano a Vila Isabel com o enredo “Em nome do Pai, do Filho e dos Santos, a Vila canta a cidade de Pedro”, sobre a cidade de Petrópolis vai apresentar um enredo voltado para contar uma história através de uma narrativa mais conservadora, porém com o compositor André Diniz pretendendo propor um debate historiográfico sobre a figura da princesa, o que não foi abordado no desfile pelo carnavalesco (DINIZ, 2021).

Vila
Te empresto meu nome
Fonte de tanta nobreza
Por Deus e todos os santos
Honre a tua grandeza
E subindo pertinho do céu
A névoa formava um véu
Lembrei de meu pai, minha fortaleza
Esculpida em pedras, Pedros
Terra dos Coroados
Os seus guardiões

Protetores de raro esplendor
Nas flores e estrelas
Nas cores e sons
Luar do imperador
Meu olhar lacrimejou
Em águas tão cristalinas
Uma cidade divina
Bordada em nobre metal
A jóia imperial
Petrópolis nasce com ar de Versalhes
Adorna a imensidão
A luz assentou o dormente
Fez incandescente a imigração
No Baile de Cristal o tom foi redentor
Em noite imortal
Fiz nascer um novo dia
Liberdade enfim raiou
Não vi a sorte voar ao sabor do cassino
"Segundo o dom" que teceu o destino
Meu sangue azul no branco desse pavilhão
O morro desce em prova de amor
Encontro da gratidão
Viva a princesa,
O tambor que se não cala
E o canto do povo mais fiel
Ecoa meu samba no alto da serra
Na passarela com os herdeiros de Isabel
(VILA ISABEL, 2019)

No enredo desenvolvido por Edson Pereira, a figura da princesa Isabel só é citada apenas uma vez, no trecho:

“Para toda a gente da Corte, a vida embalada no colo de uma Estrela, onde Princesa Isabel, a filha Redentora, não se cansava de descansar para, mais tarde, ser a inspiração do nosso sambar, dando-nos a Coroa para embelezar a realeza do Escola de Noel, aqui perto do mar.”(GALERIA DO SAMBA, S.D)

Os compositores decidiram narrar o samba a partir da visão da princesa, pois, além de pertencer à família real, que possui uma ligação notória com a cidade de Petrópolis, ela dá nome ao bairro e, conseqüentemente, à escola. A ideia surgiu a partir de novas evidências históricas, nas quais foram encontradas cartas que a Princesa Isabel escreveu expressando sua vontade de realizar uma abolição com indenização e doação de terras para os negros⁷. Cabe ressaltar que os pesquisadores apontam que isso não significa necessariamente que a princesa tinha um plano definido para a população negra, e não há informações adicionais sobre o contexto da conversa⁸.

⁷ BLOG OURO DE TOLO. **Encontros: André Diniz e Leandro Vieira. YouTube.** 24 de janeiro de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GjT-D7S4H5g>>.

⁸ **Carta prova que princesa Isabel tinha um projeto progressista para o Brasil?** Disponível em <<https://cliohistoriaeliteratura.com/2021/05/19/carta-prova-que-a-princesa-isabel-tinha-um-projeto-progressista-para-o-brasil/>> . Acesso em 9 de outubro de 2023.

Ainda assim, isto destaca o olhar atento dos compositores para as novas pesquisas produzidas no Brasil.

Por último, destaca-se o samba deste ano, a Mangueira ao falar sobre a Bahia, usa a perspectiva das heranças culturais africanas no estado.

Oyá, oyá, oyá eô!
 Ê, matamba, dona da minha nação
 Filha do amanhecer, carregada no dendê
 Sou eu a flecha da evolução
 Sou eu, Mangueira, a flecha da evolução
 Levo a cor, meu ilú é o tambor
 Que tremeu Salvador, Bahia
 Áfricas que recriei
 Resistir é lei, arte é rebeldia
 Coroadas pelos cucumbis
 Do quilombo às embaixadas
 Com ganzás e xequerês, fundei o meu país
 Pelo som dos atabaques canta meu país
 Traz o padê de Exu
 Pra mamãe Oxum tocar o ijexá
 Rua dos afoxés
 Voz dos candomblés, xirê de orixá
 Deusa do ilê aiye, do gueto
 Meu cabelo black, negão, coroa de preto
 Não foi em vão a luta de Catendê
 Sonho badauê, revolução didá
 Candace de Olodum, sou debalê de Ogum
 Filhos de Gandhi, paz de Oxalá
 Quando a alegria invade o Pelô
 É carnaval, na pele o swing da cor
 O meu timbau é força e poder
 Por cada mulher de arerê
 Liberta o batuque do canjerê
 Eparrey oya! Eparrey mainha!
 Quando o verde encontra o rosa, toda preta é rainha
 O samba foi morar onde o Rio é mais baiano
 O samba foi morar onde o Rio é mais baiano
 Rainha a ginga de iaiá na ladeira
 No ilê de Tia Fé, axé Mangueira!
 (MANGUEIRA, 2023)

O enredo foi desenvolvido por Annik Salmon e Guilherme Estevão, e a composição foi feita por Lequinho, Junior Fionda, Gabriel Machado, Guilherme Sá e Paulinho Bandolim. A sinopse do enredo se inicia com a linguagem dos candomblés da Bahia, saudando os orixás e falando dos seus batuques característicos. Posteriormente, aborda a luta negra por liberdade social e religiosa, fazendo referência ao enredo da escola em 1988. Mesmo que a liberdade tão sonhada não tenha chegado, o carnaval é a alegria do povo negro. A partir disso, o enredo entra na temática do carnaval baiano, reverenciando os blocos afro e a herança africana na baianidade (GALERIA DO SAMBA, S.D).

Em comparação com o samba já apresentado aqui do Império da Tijuca do ano de 1971, pode-se perceber a continuidade da temática da religiosidade afro-brasileira nos enredos das escolas de samba. Na letra, claramente, se prioriza o resgate do papel da mulher na manutenção da herança africana. Assim como, o pensamento de Munanga (2019), que diz que a existência de uma cultura afro-brasileira na sociedade já era em si um ato de resistência, para o samba a cultura afro-brasileira é uma rebeldia contra um histórico de marginalização desta.

Ainda sobre a representação da mulher negra, o samba pode trazer reflexões sobre a construção do racismo aliado ao sexismo. Segundo Gonzalez (2020), no Brasil, a mulher negra, além de sofrer com o racismo por conta de sua pele, enfrenta um estigma de exploração sexual devido ao machismo. A autora destaca ainda que, no Carnaval, esse estigma cresce através da figura da "mulata", ou seja, uma mulher negra que samba e é objeto de desejo sexual dos homens. No entanto, o samba, em diálogo com Gonzalez, reflete o papel da mulher negra nesta sociedade.

"Eparrey" pode significar um "salve"; no samba, ele é feito à "mainha", que, neste caso, é uma mulher negra. Com isso, este samba homenageia a luta da mulher negra na preservação da cultura afro-brasileira. Segundo Gonzalez (2020), a figura da mãe preta por muito tempo foi colocada como resistência passiva, por supostamente não afrontar o regime escravista. No entanto, a autora argumenta que, na verdade, ela representa os meios pelos quais essas mulheres tiveram de manter os valores africanizados vivos.

No mais, com base dos autores já apresentados, ao trazer as letras de sambas-enredo pode-se perceber que ao trazermos todos esses sambas foram mobilizados os três principais pontos para potencializar identidades negras. Buscou-se elaborar narrativas que contemplem a atuação e a importância dos povos africanos e seus descendentes para a formação brasileira. O samba, em si, e nas propostas aqui apresentadas, contam a história do negro que não foi priorizada pela historiografia tradicional (DOS SANTOS, 2022). A partir deste processo de dar luz sobre narrativas marginalizadas, pode-se construir novas perspectivas para a população negra, combater discriminações sociais que subjugam nossas identidades raciais à margem, reavendo a autoestima da população negra que começa a se ver representada. O samba é uma herança cultural afro-brasileira, que em sala de aula é um meio de afirmação político-social no contexto de um país extremamente desigual.

3. O ENSINO E O SAMBA: ENTREVISTAS E POSSIBILIDADES

3.1. INTRODUÇÃO ÀS ENTREVISTAS

A proposta de pesquisa abrange entrevistas com professores de História que incorporam sambas-enredo em suas práticas educativas. Os entrevistados atuam em escolas, tanto públicas quanto privadas, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo das entrevistas é explorar a abordagem diária desses professores, compreendendo como eles integram sambas-enredo às suas aulas, quais sambas usam e quais benefícios percebem dessa prática e quais são os objetivos e resultados obtidos.

Quanto à entrevista, ela se baseia na metodologia de pesquisa de História de Vida qualitativa. Nesse contexto, estabelece-se uma relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, configurando um diálogo em que ambos compartilham experiências humanas relacionadas a um determinado tema. Esse processo envolve a troca de experiências e interesses comuns. Durante a

entrevista, a pessoa pesquisada desafia as suposições do pesquisador, ampliando assim o conhecimento, transitando do plano teórico para a esfera prática. (SILVA, 2007).

Inicialmente, a entrevista abordará perguntas básicas para traçar o perfil do entrevistado, explorando sua relação com o samba. Além de nome e idade, serão solicitadas informações sobre a instituição de formação, ano de formação, local de trabalho (com ênfase na distinção entre escolas públicas e privadas), diferenças percebidas na prática entre ambas, anos de experiência profissional, turmas que leciona, se os temas de monografia, ou/e dissertação ou/e tese de doutorado tem relação com o samba-enredo e a relação pessoal do entrevistado com o samba, incluindo seu gosto pela música e possível participação ativa em alguma escola de samba. Será indagado se o uso de sambas-enredo em sala de aula sempre foi uma prática ou se tornou uma ao longo do tempo.

Sobre a incorporação de sambas-enredo em sala de aula, os professores serão indagados a explicitar suas intenções com essa prática, detalhar as abordagens utilizadas, especificar os temas para os quais as letras são aplicadas e discorrer sobre os resultados obtidos. As perguntas direcionadoras das entrevistas exploram o motivo por trás do uso dos sambas, as intenções por trás dessa escolha e como os professores integram o samba em sua prática educacional. As perguntas são: Você já usou samba-enredo nas suas aulas? De que forma? Se usou quais são os principais sambas-enredo que utiliza e por quê? Principalmente para aplicar quais conteúdos o professor utiliza as letras de sambas-enredo? Qual a sua intenção ao utilizar sambas-enredo em sala de aula? Acredita que o samba-enredo pode ser uma possibilidade para aplicar a Lei 10.639? A aplicação da lei tem acontecido nas escolas ou acredita que há uma invisibilização da existência dela? Existe alguma resistência na aplicação do samba por parte dos alunos, pais ou coordenadores? E sobre questões da afro-brasilidade e/ou racismo? Quais são os resultados que o professor deseja atingir quando utiliza esta prática? Como você vê esses resultados? Acredita que o samba-enredo pode potencializar identidades negras em crianças e adolescentes negros e de que maneira ele ajuda na conscientização da luta antirracista para alunos de qualquer etnia?

Caso o professor entrevistado não fale em um primeiro momento que utiliza samba-enredo para abordar questões ligadas a negritude de maneira específica será empregado um novo roteiro. Nesse cenário, após questionar sobre a intenção ao usar sambas-enredo em sala de aula, altero a abordagem das perguntas, indo diretamente para a temática: consideraria usar as letras de sambas-enredo para discutir questões relacionadas à negritude? Se sim, por quê? Se não, por quê? Posteriormente, independentemente da resposta afirmativa ou negativa, retomar o roteiro na ordem anterior, retomando as perguntas sobre objetivos e resultados. Essa flexibilidade permitirá uma abordagem mais personalizada e informativa durante as entrevistas.

As entrevistas serão agrupadas em três blocos, cada um contendo trechos relacionados a conjuntos específicos de perguntas. O segundo subtítulo engloba as informações básicas sobre os entrevistados, referentes ao primeiro grupo de perguntas que buscam compreender o perfil do entrevistado. No terceiro subtítulo, irá se apresentar como eles utilizam o samba e refletem a Lei 10.639. No quarto subtítulo, será realizada uma análise sobre como os professores utilizam o samba-enredo em sala de aula, abordando os sambas que escolhem e explorando questões relacionadas às dificuldades de implementação desses conteúdos. Por fim, no Bloco 3, a partir dos objetivos e resultados obtidos pelos professores na aplicação de samba-enredo e identidade, serão discutidas as principais questões levantadas pelos professores, ancorando-se em teorias como o multiculturalismo crítico, a pedagogia libertadora, e em autores como Canen (2000), Candau (2001) e Freire (1997), e dialogando com questões apresentadas nos capítulos anteriores.

3.2. OS ENTREVISTADOS E COMO USAM O SAMBA-ENREDO

Em um primeiro momento, este bloco pretende apresentar de maneira geral os entrevistados nesta dissertação, mostrando suas carreiras acadêmicas, sua ligação com o samba e de que maneira elas utilizam o samba-enredo em sala de aula. Os professores serão apresentados em anonimato para a preservação da identidade dos que não autorizaram a identificação, a fim de promover uma padronização ao estudo. Em vez de utilizar numerais ou letras para referência, serão atribuídos nomes relacionados a artistas ligados ao mundo do samba, podendo ser ou não do samba-enredo, relacionados ao meu gosto pessoal ou ao gosto dos entrevistados em casos em que eles, em algum momento da entrevista, os citam como referência. Esta escolha é uma forma de homenagear esses artistas, que, de alguma maneira, contribuíram para a existência deste trabalho. Cabe ressaltar que serão utilizados os nomes de nascimento e não os nomes artísticos, a fim de evitar possíveis confusões.

Antes de prosseguir para as entrevistas, deve-se ponderar algumas questões. A observação e análise dos relatos dos professores apresentados proporcionam uma compreensão abrangente das diferentes práticas pedagógicas adotadas por cada profissional. A diversidade de abordagens reflete a complexidade da utilização do samba-enredo no ensino como ferramenta pedagógica na disciplina escolar de História.

A inclusão de profissionais com variadas experiências, tempo de atuação e perspectivas enriquece ainda mais a compreensão do papel do samba-enredo no contexto educacional. Foi um objetivo da pesquisa trazer professores e professoras. Assim como professores e professoras negros e brancos, cujo objetivo é ter uma pluralidade de pensamentos e visões. É valioso reconhecer que cada professor e professora traz consigo uma abordagem única, evidenciando que

não há uma única maneira "correta" de integrar o samba-enredo nas aulas de História. Por último, cabe especificar que os professores dão aula no Estado do Rio de Janeiro, especialmente nas cidades de São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro, apesar de alguns também serem professores em outras cidades.

Essa análise, não carrega julgamentos positivos ou negativos, senão que busca destacar a importância de compreender as práticas pedagógicas a partir das óticas apresentadas pelos próprios profissionais. Assim, a reflexão aprofunda as diferentes estratégias adotadas e os fundamentos teóricos previamente discutidos ao longo da dissertação.

O primeiro entrevistado será aqui denominado como José⁹. Formado pela UERJ, ele possui 10 anos de experiência em sala de aula, embora tenha se formado apenas em 2015. Ele acumula vivência tanto em escolas particulares, onde ainda leciona, quanto na escola pública, onde também está atualmente empregado. Sua experiência está mais voltada para o ensino fundamental II, mas já atuou no ensino médio e está envolvido com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na área acadêmica, na monografia, José trabalhou com cinema; entretanto, no ProfHistória, ele escreveu uma dissertação sobre samba. Em relação ao samba, José faz parte da bateria de duas escolas de samba do grupo de acesso. Ele, enquanto torcedor da Imperatriz Leopoldinense, está sempre presente na quadra da escola. Dessa forma, ele participa ativamente de três escolas, seja na bateria ou como folião.

Em sala de aula, desde o início de sua experiência docente, ele sempre utilizou o samba-enredo. Inicialmente, destaca que o incluía nas provas, mas, devido à dificuldade dos alunos em conhecerem o samba, o professor começou a trabalhar com ele já antes, ao longo do semestre. Entretanto, mais adiante na entrevista, ele relata que também, em algumas oportunidades, incorpora análises sobre o desfile, especialmente o desfile do ano de 1988 da Mangueira. No entanto, José enfatiza que utiliza isso para resgatar algum momento específico do desfile. Em relação ao enredo ou documentos específicos que narram o enredo, o professor já trabalhou com isso em sala de aula. No entanto, assim como imagens dos desfiles, são utilizados apenas em pontos específicos. No final, ele reitera que o principal mecanismo utilizado por ele é centrado no samba-enredo.

Em relação aos conteúdos nos quais ele utiliza o samba-enredo em sala de aula, o professor destaca que sempre seleciona um samba para cada tema, especialmente para desconstruir imaginários criados sobre diversas questões ao longo da história. Assim, para ele, aqueles com

⁹ José Bezerra da Silva foi um cantor e compositor brasileiro. Ele é reconhecido pelas suas músicas com temática voltada para falar da Malandragem.

amplo conhecimento sobre samba-enredo acabam desenvolvendo um repertório abrangente para abordar diferentes assuntos, sendo esses às vezes incluídos em provas ou apresentados em sala de aula.

Além disso, o professor utiliza sambas de diferentes temporalidades para questionar como em cada momento histórico determinadas narrativas eram tratadas. Ele exemplifica isso com a figura da Princesa Isabel, mencionando que alguns sambas mais ligados aos debates do movimento negro problematizavam a figura da princesa, enquanto outros ainda aderiam a uma versão da historiografia tradicional.

A partir dessas reflexões, ele propõe aos alunos uma análise sobre como alguns sambas, se lançados hoje, seriam questionados. Seria aceitável retratar a Princesa Isabel como uma heroína nos dias de hoje? Ele sugere diversas reflexões que podem ser realizadas a partir dos sambas-enredo, abrindo espaço para debates sobre as representações históricas presentes nessas manifestações culturais.

O segundo professor será denominado aqui como Jessé¹⁰. Formado pela FFP/UERJ, o entrevistado começou a pesquisar sobre samba-enredo desde aquele momento, repensando como os enredos podem ter algum potencial pedagógico. Ele destaca que o carnaval foi o principal motivo para entrar na universidade de História. No 8º ano, elaborou um trabalho de História utilizando o samba-enredo, algo que apreciava desde mais jovem. Após apresentar o trabalho, a professora disse que ele um dia seria professor de História, e, segundo o entrevistado, aquilo ficou marcado.

Durante a graduação, o entrevistado fez sua monografia justamente sobre carnaval, abordando uma temática semelhante à do trabalho que realizou na escola no 8º ano. Prosseguindo seus estudos, realizou pós-graduação pelo IFRJ, onde também explorou o samba-enredo e pesquisou sobre africanidades e História pública. Além disso, obteve o título de mestre na área da educação pela FFP/UERJ. Atualmente, integra o corpo docente do doutorado no PPGHS, onde pesquisa sobre a escola de samba Império da Tijuca. Seu foco está em analisar se essa escola é educativa, repensando se isso se aplica a todas as escolas de samba e de que maneira essa característica influencia os enredos desenvolvidos pela agremiação.

No carnaval, o entrevistado frequenta diversos eventos ligados às escolas de samba e desfila por algumas delas, destacando a Grande Rio como a escola pela qual torce. Além disso, fez parte do departamento cultural da Lins Imperial, contribuindo com pesquisa e a elaboração do enredo.

¹⁰Jessé Gomes da Silva Filho, mais conhecido como Zeca Pagodinho, é um cantor e compositor brasileiro. Recentemente foi enredo da Acadêmicos do Grande Rio no carnaval de 2023.

Ele é professor desde 2017 e, atualmente, leciona História em uma escola privada, além de atuar como tutor em algumas organizações de ensino superior e em cursos de especialização relacionados às africanidades. Sua experiência abrange o ensino fundamental II e o ensino médio, ministrando aulas não apenas de História, mas também de Filosofia e Sociologia.

Em sala de aula, o professor Jessé afirma que a estratégia mais utilizada em suas aulas é o samba-enredo, inicialmente apresentado sob a forma de jogos, mais especificamente através do bingo musical. Na atividade, após a exposição do tema da aula, os alunos respondem a perguntas no caderno com base no que foi apresentado. A partir dessas respostas, o professor simula uma cartela de bingo.

Durante o jogo, em vez de sortear números, são apresentados sambas-enredo ou vídeos relacionados aos desfiles para que os alunos os ouçam. Quando uma palavra citada pelo samba-enredo está relacionada à resposta de alguma questão dada pelos alunos, eles marcam na cartela como correto. O professor destaca que essa estratégia é mais frequentemente utilizada no ensino fundamental.

No ensino médio, o professor Jessé adota uma abordagem diferente ao apresentar o tema do carnaval. Normalmente, ele utiliza um vídeo intitulado "Estação primeira de verdades", produzido em 2019 pela UFRJ. Este vídeo aborda de forma temática os enredos elaborados pelo carnavalesco Leandro Vieira, que na época era carnavalesco da Mangueira, explorando como esses enredos podem gerar debates públicos.

Em outras palavras, Jessé destaca que, no ensino médio, o foco é mais direcionado para a apresentação de personagens históricos, a promoção de interpretações e a compreensão de análises feitas pelas escolas de samba. Ele considera esse método como um complemento ao material didático, já que, no ensino particular, existe uma forte pressão para o uso desses recursos. Na rede pública, o professor recorda que costumava utilizar a análise de sambas-enredo com frequência, especialmente em disciplinas que permitiam essa abordagem, como história, geografia, turismo da cidade, cidadania e diversidade religiosa, além de história africana e afro-brasileira. Nesse contexto, o samba-enredo se mostrou ideal para enriquecer essas aulas.

O professor utiliza o samba-enredo em suas aulas abordando uma ampla variedade de temáticas da história do Brasil. Segundo ele, qualquer período histórico do país tem algum samba-enredo que o retrata. Ao preparar suas aulas, o professor realiza pesquisas específicas sobre sambas relacionados ao tema em questão. Ele verifica se esses sambas se encaixam nos objetivos que deseja atingir com a aula planejada e, caso positivo, os incorpora no seu planejamento. Essa abordagem permite que ele enriqueça o conteúdo das aulas utilizando o samba-enredo como uma ferramenta pedagógica para abordar diferentes momentos da história brasileira.

O terceiro entrevistado aparecerá aqui como Almir¹¹. Formado pela UFRJ em 2005, este entrevistado possui mestrado em planejamento urbano e regional pela UFRJ e está atualmente cursando doutorado em educação na UFRRJ, com pesquisa voltada para negritude e educação. O professor atua no magistério desde o final de sua formação, acumulando experiência tanto na escola pública quanto na privada. Seu leque de atuação abrange o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao samba, o entrevistado destaca que sempre percebeu uma grande ligação identitária negra tanto no samba quanto no rap. Como militante do movimento negro e ativista em diversos movimentos sociais, ele enxerga uma conexão no debate sobre raça juntamente com as questões de classe. Nesse sentido, ele sempre integrou o samba-enredo em suas práticas de sala de aula

O professor Almir, ao discutir como introduz o samba como gênero na sala de aula, critica a tendência de as datas marcantes, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia da Mulher, ficarem muitas vezes nas mãos de professores militantes, sendo tratadas como exceções, como se o resto do ano essas temáticas fossem invisibilizadas pelas escolas. Ele observa que, de maneira geral, o samba e até mesmo o rap têm ganhado destaque nessas datas, especialmente no dia 20 de novembro.

Desde 2019, Almir adota a letra do samba-enredo e algumas imagens do desfile da Mangueira de 2019, intitulado "História para ninar gente grande", na aula de abertura do curso. Seu objetivo é evidenciar a existência de uma História oficial que atende a um projeto político conservador. Como professor, ele destaca sua discordância desse projeto, mostrando diferentes interpretações historiográficas, usando o samba-enredo como introdução a metodologia da História. No entanto, ao longo do ano, ele também utiliza sambas que percebe como representativos de uma interpretação historiográfica decolonial, especialmente sambas com temáticas afro-brasileiras.

Quando questionado se utiliza sambas que retratam uma historiografia tradicional, Almir responde que não gosta de fazê-lo. Ele compartilha a visão da autora Beatriz Nascimento, destacando que as escolas de samba são espaços de resistência cultural afro-brasileira e representam o movimento negro. Para Almir, apresentar as contradições pelas quais a instituição passou ao longo de sua história demandaria uma explicação complexa, e ele pessoalmente prefere não retratar um espaço de resistência afro-brasileira como porta-voz de um discurso positivista.

¹¹ Almir Guineto foi um cantor e compositor brasileiro, é um dos criadores do grupo Fundo de Quintal.

O professor destaca que tem a capacidade de utilizar o samba-enredo para abordar qualquer tema da disciplina. Ele menciona o exemplo do samba de 2019, empregando-o para desconstruir a concepção de grandes heróis e a visão binária de bem contra mal na história. Isso indica que ele possui uma abordagem flexível, podendo integrar o samba-enredo em suas aulas independentemente do tema, utilizando-o como uma ferramenta versátil para promover a análise crítica e desconstrução de narrativas simplistas. Essa abordagem permite ao professor Almir adaptar o uso do samba-enredo conforme as necessidades específicas de cada tópico abordado em sua disciplina.

O quarto entrevistado será intitulado aqui como Angenor¹². Graduado pela FFP/UERJ e concluindo sua formação no ano de 2022, este entrevistado está atualmente cursando mestrado na área da educação. Em sua pesquisa, ele direciona seu foco para as representações sociais dos alunos em pré-vestibulares sociais, analisando as perspectivas dos professores que atuam nessas instituições. Seu trabalho busca compreender que esses espaços também são locais de letramento crítico, expansão da cidadania e de possibilidades sociopedagógicas, com especial ênfase na cultura.

O entrevistado destaca que a cultura é frequentemente ignorada no ensino formal, especialmente nas escolas particulares. Como professor, trabalhou durante a graduação em diversos pré-vestibulares sociais e, recentemente, foi professor em pré-vestibulares particulares e ainda atua na rede privada.

A ligação do entrevistado com o samba remonta à sua infância, sendo uma herança familiar, especialmente por influência do pai, que é instrumentista em algumas escolas de samba e blocos de carnaval. Além disso, a avó materna sempre incentivou os netos a serem Mangueirenses, e sua esposa o motivou a ter a experiência de desfilar.

O envolvimento do entrevistado com o samba ganhou destaque durante a Jornada Mundial da Juventude, quando, como já tocava instrumentos, ficou responsável por apresentar o Brasil para os estrangeiros. Para isso, compôs um samba que seria executado com a bateria da escola de samba Porto da Pedra. Essa experiência marcante envolveu o estudo da história do cristianismo no Brasil, estabelecendo uma conexão entre História e samba-enredo na vida do entrevistado, tornando-se uma aliança complementar que hoje se reflete em sua prática.

O professor Angenor destaca que utiliza as letras dos sambas-enredos em suas aulas, sendo o mais frequente o samba-enredo de 2019 da Mangueira, utilizado para questionar a História

¹²Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola, foi um compositor, cantor e músico brasileiro. Ele foi um dos fundadores da Estação Primeira de Mangueira, onde recentemente no carnaval de 2022 foi homenageado.

oficial. Além disso, ao longo do ano, ele incorpora outros sambas conforme os conteúdos vão sendo abordados.

Angenor expressa apreço quando seus alunos passam a apreciar o samba-enredo a partir do contato com o ensino. Essa resposta positiva dos alunos revela o impacto que a abordagem do professor tem na percepção e apreciação do samba-enredo, demonstrando a eficácia do uso desse recurso como uma ferramenta educacional envolvente e estimulante.

A quinta entrevistada vai aparecer como Yvone¹³. Graduada pela FFP/UERJ em 2015, esta entrevistada obteve seu mestrado em História Social, concluído em 2018. Em seus trabalhos, ela refletiu sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as questões afro-brasileiras e indígenas. Leciona desde 2016, ministrando aulas de História, Sociologia e Filosofia. Sua atuação se concentra na área privada, abrangendo o ensino fundamental II e ensino médio. Em suas práticas educacionais, ela busca frequentemente trazer sambas da Viradouro, sua escola do coração, da qual participa de forma constante como admiradora ou foliã.

A professora Yvone menciona que já incluiu o samba-enredo em avaliações, mas sua abordagem principal envolve apresentar as letras e imagens dos desfiles para seus alunos. O samba-enredo da Mangueira de 2019 é frequentemente citado por ela, e ela destaca que utiliza esse samba-enredo para abordar diversos temas, incluindo a desmistificação da figura dos bandeirantes na história.

Yvone ressalta que já utilizou o samba-enredo para tratar de diferentes assuntos, especialmente aqueles relacionados à negritude. Ela afirma que sempre incorporou o samba-enredo em suas aulas, indicando a constância do uso desse recurso como parte integrante de sua prática pedagógica. Isso sugere que o samba-enredo desempenha um papel significativo em seu método de ensino, proporcionando uma abordagem dinâmica e culturalmente enriquecedora para os alunos.

O sexta entrevistada será chamada de Clara¹⁴. A entrevistada é formada em História pela UFF, possuindo também um mestrado em Turismo. Durante sua graduação, sua pesquisa foi direcionada para questões trabalhistas em uma usina de açúcar no início do século XX. Com uma experiência de 28 anos no magistério, ela passou por ambas as esferas de educação, pública e privada, embora, atualmente, atue exclusivamente no ensino privado. Seu trabalho concentra-se no ensino fundamental, mas ela também possui experiência no ensino médio.

¹³ Yvonne Lara da Costa, sob nome artístico Dona Ivone Lara, foi uma cantora e compositora brasileira. Ela compôs diversos sambas-enredo, e foi uma das primeiras mulheres a cantar no carnaval pelo Império Serrano.

¹⁴ Clara Francisca Gonçalves Pinheiro, mais conhecida como Clara Nunes, foi uma cantora e compositora brasileira. No ano de 2019 foi homenageada pela sua escola, a Portela, além de ser constantemente citada nos sambas da escola.

Em relação ao samba, a entrevistada não possui uma ligação específica com nenhuma escola, mas teve contato com o samba desde pequena através de sua mãe. Apesar de ter passado por uma fase em que se desconectou do samba, ao ingressar na faculdade de História retomou sua relação com o samba, especialmente com as escolas de samba. Como historiadora, seu interesse se voltou para os "por quês" e o samba enquanto contador de histórias.

Ela destaca que, no início de sua carreira, não utilizava samba-enredo em sala de aula, pois naquela época, segundo a entrevistada, o ensino de história não era pensado a partir da ótica decolonial, mas que hoje, ela vê necessário abordar estas questões e o uso do samba, se tornou parte da sua prática pedagógica.

A professora Clara adota uma abordagem específica ao apresentar o samba-enredo em suas aulas. Inicialmente, ela compartilha a letra do samba-enredo sem explicitar que se trata de um samba-enredo, permitindo que os alunos leiam os versos. Posteriormente, ela reproduz a música. A professora destaca que, antigamente, essa sequência causava um impacto significativo nos alunos, embora hoje em dia o impacto seja menor.

Quanto aos conteúdos para os quais ela utiliza o samba-enredo, a professora Clara destaca a versatilidade para abordar diversos temas dentro da História do Brasil. No entanto, ela ressalta a inegável ligação do samba com a cultura afro-brasileira. Assim, ela comumente incorpora o samba-enredo no 7º e 8º ano, onde esses conteúdos são estudados, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora e culturalmente relevante. Essa abordagem permite que o samba-enredo seja utilizado como uma ferramenta pedagógica que não apenas ensina sobre fatos históricos, mas também destaca a importância da cultura afro-brasileira na construção da história do país.

A sétima entrevistada será intitulada aqui como Aracy¹⁵. Formada pela FFP/UERJ, esta entrevistada teve experiência de estágio no Museu Histórico Nacional e está envolvida no ensino desde 2017. O tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre a figura de Aracy de Almeida e suas canções relacionadas à violência doméstica. Ela se identifica como educadora popular, participando ativamente de pré-vestibulares sociais. Atualmente, leciona na rede privada, dedicando-se ao ensino fundamental II, embora já tenha experiência no ensino médio.

A entrevistada tem uma conexão com o samba desde a infância, especialmente devido à influência do pai, que sempre trabalhou no carnaval e atuou como ritmista. Ela destaca que o samba-enredo foi algo natural em sua vida desde sempre, e acha estranho quando chega outubro e as pessoas não estão falando sobre os sambas-enredo do próximo ano. No entanto, no momento,

¹⁵Aracy Teles de Almeida, conhecida artisticamente como a primeira grande cantora de samba, foi uma cantora e compositora de samba.

ela não está trabalhando em nenhuma escola de samba. Em sala de aula, ela sempre utilizou o samba-enredo como recurso pedagógico.

A abordagem da Professora Aracy se destaca pela ênfase na valorização dos compositores de samba-enredo, frequentemente pessoas menos conhecidas, mas cujo trabalho merece reconhecimento. Ela inicia suas aulas destacando o grupo de pessoas que, a partir de uma sinopse, decide contar uma história em versos, evidenciando o processo colaborativo por trás da criação do samba-enredo. A professora também procura conectar essa introdução ao tema abordado, comparando como diferentes composições refletem o mesmo tema ao longo do tempo, oferecendo uma perspectiva evolutiva.

Em algumas ocasiões, quando possível, ela complementa a apresentação com imagens do desfile, buscando aliar a imagem à letra do samba. Entretanto, ela sempre enfatiza que o samba é uma expressão da cultura popular e que a poesia cantada é uma manifestação oriunda dessa fonte popular.

Quanto às temáticas abordadas, a Professora Aracy afirma que praticamente em todos os temas relacionados à História do Brasil, ela utiliza algum samba-enredo em algum momento da aula, seja como fonte de análise ou na comunicação com os alunos. No entanto, quando questionada sobre algum tema ao qual ela recorre com mais frequência, destaca que a escravidão é o tema para o qual mais utiliza o samba-enredo como apoio pedagógico. Esse enfoque destaca a importância do samba-enredo como uma ferramenta pedagógica rica e versátil.

O oitavo entrevistado aparece aqui como Martins¹⁶. O entrevistado é formado em História pela UFF, tendo concluído seu mestrado e doutorado também pela UFF. Durante sua formação, sua pesquisa foi centrada na figura de José de Alencar. Com 11 anos de carreira, ele acumula experiência principalmente em escola pública, mas também trabalhou na rede particular, atuando tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

No universo do samba, ele acredita que a introdução ao mundo do samba é um "evento familiar", sendo levado para a Sapucaí desde criança. A partir dessa vivência, aprendeu a tocar tamborim por conta própria e desfilou na bateria de algumas escolas. Atualmente, é instrumentista da Viradouro e participa ativamente da escola. Em sala de aula, o samba-enredo nem sempre foi algo que ele incorporava, mas o carnaval enquanto expressão da cultura brasileira sempre esteve presente, pois, segundo o entrevistado, as escolas de samba representam a maior identificação nacional, além do futebol.

¹⁶Aqui Martins aparece como analogia ao nome Martinho, em homenagem ao Martinho da Vila. Ele é um compositor e cantor brasileiro. Ele é vencedor de diversas disputas de samba da Vila Isabel.

O professor Martins iniciou o uso do samba-enredo em suas aulas há cinco anos, quando seu interesse pela cultura afro-brasileira e pela contribuição da população negra no Brasil, fora dos moldes coloniais, cresceu. Essa mudança de perspectiva levou o professor a repensar como integrar o samba-enredo na sala de aula. Ele reconhece que simplesmente apresentar a letra completa não constitui, em sua visão, uma aula de História completa. Portanto, o professor seleciona trechos específicos do samba-enredo e os utiliza de forma pontual, seja para questionamentos, análises ou até mesmo em avaliações.

Assim como outros profissionais mencionados, o professor Martins utiliza o samba-enredo da Mangueira de 2019 no primeiro dia de aula, independentemente da turma. Ele destaca trechos específicos, como "A História que a História não conta; Um avesso de um mesmo lugar", para iniciar discussões sobre perspectivas não tradicionais da História. Esses trechos servem como base teórico-metodológica para o professor, que deseja envolver os alunos em debates sobre questões que, talvez, não seriam abordadas de outra forma.

Quanto aos temas abordados, o professor Martins escolhe sambas-enredo que atendam aos seus objetivos específicos. Se um samba não alcança esses objetivos, ele prefere não o utilizar. Assim, o uso do samba-enredo não está necessariamente vinculado a temas específicos da História, mas sim às intencionalidades do professor enquanto docente. Ele destaca que sambas com temáticas relacionadas à História e à cultura afro-brasileira são mais propensos a atingir seus objetivos de ensino. Essa abordagem flexível evidencia a adaptabilidade do uso do samba-enredo como uma ferramenta pedagógica em sua prática educacional.

O nono apresentado aparece aqui como Wander¹⁷. Ele é formado pela FFP/UERJ, formou-se em 2013 e ingressou no mestrado em 2014. Atualmente, faz parte do corpo docente do doutorado na FFP/UERJ, onde pesquisou as modernizações no Rio de Janeiro durante a primeira república, sob a perspectiva dos prefeitos que passaram pela cidade.

Desde 2014, é professor do Estado, mas anteriormente trabalhou em um pré-vestibular. Em 2022, iniciou sua jornada como professor em Magé, atuando em disciplinas diversificadas, tais como História e cultura afro-brasileira e indígena, Cidadania e liberdade religiosa, História, Geografia e ambiente de Magé. O professor destaca que essas disciplinas permitem a integração de seu conhecimento histórico com a liberdade de abordar temas específicos da cidade, sem ficar restrito ao livro didático. Embora tenha experiência no ensino fundamental e médio, em Magé, leciona apenas no ensino fundamental.

¹⁷ Wander Nunes Pires é cantor de samba-enredo, teve passagens como intérprete por diversas escolas, mas certamente deixou sua grande marca na Mocidade Independente de Padre Miguel. Hoje ele é intérprete da Unidos do Viradouro, escola de coração do entrevistado.

Sua ligação com o samba remonta à infância, quando participava como folião, residindo próximo à antiga quadra da Viradouro. Em 2009, durante um ensaio, um tiroteio o afastou temporariamente da Viradouro, retornando somente em 2016, quando teve a oportunidade de desfilar pela escola.

Na sala de aula, o professor inicialmente adotava o samba-enredo de maneira despretensiosa, abordando temas relacionados ao samba e aos desfiles que surgiam espontaneamente, muitas vezes em resposta a perguntas dos alunos. No entanto, ao lecionar em Magé e ministrar disciplinas específicas, percebeu a oportunidade de incorporar sistematicamente o samba-enredo em suas aulas para enriquecer o conteúdo das disciplinas, estabelecendo objetivos claros para sua utilização.

Num primeiro momento, seu principal objetivo era despertar a curiosidade dos alunos. Ele conduziu atividades que exploravam a produção de um desfile, abordando cada segmento, e posteriormente trabalhou com um enredo e um samba-enredo específico, culminando na análise e apresentação do desfile como um todo. Isso evidencia que o professor não se limita ao samba-enredo, mas também explora o desfile das escolas de samba como uma experiência integral, ressaltando que há diversos temas que podem ser abordados por meio do carnaval carioca.

Além disso, por ser uma prática mais recente em sua metodologia, ele está experimentando como os alunos reagem ao uso do carnaval como uma ferramenta para abordar determinadas temáticas, proporcionando uma abordagem inovadora em suas aulas.

A décima professora será chamada de Elizabeth¹⁸. Ela concluiu sua graduação na FFP/UERJ em 2018 e ingressou no mestrado, finalizando-o em 2021. Atualmente, está no doutorado do PPGHS, onde sua pesquisa aborda a literatura francesa, tanto no mestrado quanto no doutorado.

Desde 2017, atua como professora e coordenadora em um pré-vestibular. Embora não tenha ministrado aulas no ensino regular de maneira permanente, acumulou experiências em diversas escolas e lecionou de forma provisória em universidades, participando de alguns cursos de extensão.

No que diz respeito ao samba, ela afirma que sempre o acompanhou, mesmo sem participar diretamente. Como moradora de Niterói, manifesta uma preferência pela Viradouro e Cubango, pelas quais ela tem uma proximidade geográfica maior, e uma relação construída ao longo da sua vida.

¹⁸ Elizabeth Santos Leal Carvalho, mais conhecida como Beth Carvalho, foi uma cantora e compositora brasileira, ficou conhecida como a “Madrinha do samba”

Em suas aulas, a professora integra o samba-enredo desde o início de sua carreira, focando especialmente em temas relacionados à negritude, escravidão e racismo, embora também o utilize para abordar outras temáticas. Para facilitar a compreensão das letras, ela apresenta o samba numa versão mais acústica. Em seguida, realiza uma análise minuciosa e complementar com imagens. A partir desse embasamento, a professora procura explorar temas complexos como o racismo religioso, a herança cultural africana e a problematização do discurso do mito da democracia racial.

O décimo primeiro e último professor, aqui vai aparecer como Ângelo¹⁹. A graduação dele foi na UERJ/FFP, o mestrado foi na UFF, e o doutorado também na UFF. Durante a graduação, sua pesquisa focou nas privatizações no Brasil nos anos 1990, durante o governo Collor. No mestrado, investigou como esses projetos de privatização foram implementados, enquanto no doutorado sua pesquisa concentrou-se no tema do imperialismo na Transamazônica. Atualmente, ele tem planos de realizar um pós-doutorado sobre samba, embora ainda seja um projeto em andamento.

Professor desde 2005, ano de sua conclusão da graduação, ele acumulou experiência em escolas públicas, mas destaca que a maior parte de sua carreira no magistério foi construída na rede privada. Ao longo dos anos, lecionou em todos os segmentos escolares.

No que diz respeito ao samba, sua conexão inicial se deu através da influência familiar, especialmente de sua mãe, que apreciava o gênero. Enquanto seu pai era fã de MPB e bossa nova, essa diversidade musical foi fundamental para sua relação com o samba. Sua mãe torcia pela Imperatriz e o pai pela Mangueira, mas ele se encantou particularmente com um desfile do Império Serrano sobre Vinicius de Moraes. O professor tornou-se sócio de sua escola de samba há alguns anos, embora esteja um pouco afastado devido à pandemia.

O samba sempre marca presença em suas aulas, especialmente os sambas do Império Serrano, pois a escola costuma abordar enredos críticos. Geralmente, utiliza esses recursos para explorar diversos temas da História do Brasil em suas aulas. Recentemente, o samba da Mangueira de 2019 ganhou destaque em suas aulas, e destaca a potencialidade desses sambas mais recentes para abordagem em sala de aula.

Em sua prática, o professor inicia apresentando o livro "Abre-alas", que condensa informações sobre como é realizado o desfile, incluindo referências bibliográficas, explicação da ideia e a concepção do desfile. Em seguida, ele disponibiliza as letras, seja projetando ou

¹⁹ Ângelo Vitor, mais conhecido como Pretinho da Serrinha é um músico, compositor, comentarista e cantor. Hoje é amplamente conhecido por ter trabalhos com diversos artistas brasileiros e comentar o carnaval. Ele tem forte ligação com o Império Serrano, escola a qual ele foi mestre de bateria

distribuindo impressas no papel, e posteriormente, coloca para os alunos ouvirem o samba-enredo. Este ano, pela primeira vez, ele incorporou trechos do desfile.

Após apresentar todos eles, é notório que entre alguns deles existem similaridades. Tanto as similaridades quanto as divergências serão exploradas a fim de mostrar caminhos que já estão sendo utilizados, assim como novas propostas inovadoras que alguns professores apresentaram. Alguns professores citaram o samba-enredo de 2019 da Mangueira, que parece ter sido o mais recorrente, pois é um dos principais sambas que repercutiram na grande mídia recentemente. Entretanto, ao longo das entrevistas, outros sambas foram mencionados. Apenas o da Mangueira apareceu nesta primeira parte da dissertação, pois esses professores esclareceram que o utilizam como forma de introdução às suas aulas ou como introdução ao próprio samba-enredo.

Outra questão explorada por alguns professores é o uso de imagens dos desfiles. Mesmo que esta dissertação não tenha como objetivo se aprofundar nesse tópico, é importante perceber como a letra e as imagens podem ser complementares para melhor entendimento, até mesmo da própria letra, que muitas vezes não deixa claro seu foco devido à sua poética.

Foi comum entre dois dos professores que têm mais experiência em sala de aula o fato de nem sempre terem utilizado o samba-enredo, sendo mais explorado em um contexto mais recente. Para explicitar isso, podem-se levantar algumas hipóteses gerais. A primeira é a consolidação da aplicação da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, ou, em complemento disso, o avanço do debate público social sobre a questão. Especialmente nos relatos da professora Clara e do professor Martins, ambos apontam que foi nos últimos anos que começaram a se interessar mais por uma história decolonial, e que, apesar de ambos já estarem no campo de uma educação libertária teoricamente, só começaram a investir no aprofundamento dessas questões recentemente.

Por outro lado, os professores que se formaram nas décadas de 2010-2020 relatam que o samba-enredo esteve presente desde o início de suas práticas docentes. As justificativas possíveis para isso são similares às apresentadas para o caso anterior, no sentido oposto. Melhor dizendo, esses professores se formaram em um cenário em que as leis que obrigam o ensino de História e cultura afro-brasileira já estavam consolidadas, e os debates sobre raça, identidade racial e racismo ganharam maior espaço no debate público e, conseqüentemente, na sala de aula.

Percebe-se, ainda, a variedade de maneiras de usar o samba-enredo, não só para tratar questões relacionadas à negritude, mas também temas variados, especialmente relacionados à História do Brasil. Ainda assim, foi unânime o relato de que os temas de resgate de figuras negras e de História e cultura africana e afro-brasileira são propícios para se abordar com o samba-enredo dado, como já apresentado nesta dissertação, destacando a ligação do samba com a população negra brasileira.

3.3. DIFICULDADES E IMPORTÂNCIA DO SAMBA-ENREDO EM SALA DE AULA

Neste bloco, pretende-se apresentar os principais desafios elencados pelos profissionais entrevistados e entender como lidam com eles. Aqui, o relato dos professores aparecerá por ordem temática, não de cada um dos profissionais, como foi feito no bloco anterior. Dessa forma, busca-se organizar os relatos que tiveram respostas semelhantes. Essa escolha foi feita ao perceber que há muitas similaridades em algumas questões trazidas pelos profissionais entrevistados.

Posteriormente, ainda nesse bloco, será abordada a importância de enfrentar os desafios que essa prática coloca e de que maneira eles são enfrentados. Por último, aprofundaremos o debate sobre a importância do uso do samba-enredo em sala de aula para tratar das questões ligadas à negritude e de que maneira isso está sendo feito por outros profissionais, com base no olhar dos entrevistados.

O primeiro grande enfrentamento que todos os professores entrevistados relatam é que poucos jovens ouvem samba em geral, e muito menos samba-enredo. Como apresentado anteriormente, alguns professores introduzem os sambas somente após fazerem uma breve introdução do gênero. A professora Clara brinca ao comentar que, ao olhar para os rostos dos alunos, parece que estão aprendendo sobre a cultura da Noruega e não sobre a cultura brasileira, devido ao tamanho espanto, desinteresse e desinformação. Ainda assim, a própria professora ressalta que isso é muito mais comum no ensino privado. Concordando com Clara, a professora Aracy fala que, para usar samba-enredo em sala de aula, é preciso trabalhar por etapas, começando pela letra e depois pela música, já que a maioria dos alunos só conhece de fato trap²⁰ e sertanejo, no máximo

A professora Elizabeth, em concordância com o professor Ângelo, destaca que a familiaridade com o samba depende também do local, mas, de modo geral, não está no imaginário dos alunos. Talvez em regiões próximas a escolas de samba, eles estejam mais familiarizados. Segundo Elizabeth, as exceções ocorrem quando um aluno tem um pai que escuta samba ou quando pertence a alguma religião de matriz africana. O professor Ângelo acredita que, apesar de ser uma minoria, sempre há alguns alunos com essa afinidade.

O professor José, buscando superar as dificuldades, já utilizou artistas populares entre a juventude para introduzir o gênero do samba. Como exemplo, apresentou aos alunos a música "Zé do Caroço", da cantora Leci Brandão, interpretada por Anitta. Isso permitiu que os alunos observassem que os artistas que apreciam conhecem o gênero, despertando maior interesse. O

²⁰ Derivação contemporânea do rap e, pertencente à cultura Hip-Hop.

relato do professor Angenor destaca sua satisfação ao ver que os alunos passam a ouvir samba-enredo após suas aulas, indicando que, inicialmente, os alunos em si não tinham esse hábito.

Sobre a abordagem de José, ele menciona que inicialmente incluiu o samba-enredo nas provas como uma forma de introduzir o tema, pois era desafiador para os alunos conhecerem o gênero. Isso foi inesperado para ele como professor, uma vez que, quando adolescente, era comum conhecer e ouvir os sambas. Concordando com isso, os professores Jessé, Yvone e Clara apontam que são exceções os alunos que se interessam por samba ou o conhecem, geralmente devido à participação de familiares em escolas de samba. Yvone destaca que o samba da Mangueira de 2019, por ter ganhado maior popularidade, é reconhecido por alguns alunos.

A professora Clara atribui o afastamento dos jovens do samba-enredo a diversos motivos. Segundo ela, esta geração se acostumou com a velocidade da internet, os adolescentes não se aprofundam nos temas e são impacientes, o que limita a apreciação de músicas mais extensas. Isso resulta em um distanciamento dos alunos em relação às palavras das músicas, já que as letras não atribuem nenhum significado para eles.

O professor Wander destaca como estranhamento o fato de os alunos não estarem habituados a ouvir uma música se repetindo. Para seus alunos, o carnaval, especialmente em Magé, é mais uma festa do que uma tradição de assistir aos desfiles. No entanto, desde que começou a usar o samba-enredo em sala de aula, alguns alunos passaram a pedir para ouvir e até mesmo a assistir, indicando uma mudança de prática por parte deles.

Outro ponto que a professora Clara destaca, muito específico para as mulheres, é que, para ela, hoje as meninas têm uma preocupação com o empoderamento feminino. No entanto, no samba, essa potência é invisibilizada devido à ausência de compositoras e cantoras no samba-enredo. A partir disso, o encanto estaria mais voltado para os corpos que aparecem no desfile do que para o samba-enredo.

Por último, a professora alerta para a demanda na música em ter uma resposta econômica nos dias de hoje. Assim, os alunos estão mais interessados em estilos musicais que trazem fama, curtidas nas redes sociais e retorno financeiro. Para eles, estilos musicais como o samba-enredo acabam sendo, segundo a professora, "música de velho". Afinal, o samba-enredo, para ela, tem características que se opõem à nova geração, pois possui uma letra rebuscada, cheia de interpretação e cheia de referências históricas. Hoje, segundo a professora, os jovens buscam uma comunicação rápida e rasa.

Segundo Diniz (2021), os enredos patrocinados e o afastamento das comunidades do desfile estão entre as desconexões das novas gerações com o samba-enredo. Além disso, o preço alto dos

desfiles dificulta a participação das classes populares no espetáculo, resultando na presença de pessoas menos familiarizadas ou menos engajadas com os desfiles na Marquês de Sapucaí.

Além disso, na pesquisa sobre samba-enredo voltada para pensar identidades negras, foi perguntado aos professores não apenas sobre lidar com o samba-enredo em sala de aula, mas também sobre as temáticas afro-brasileiras, da negritude e combate ao racismo em sala de aula. Antes de aprofundar nas respostas dos professores, é necessário destacar que, apesar de respostas variadas, todos entendem que há sim uma dificuldade intrínseca no pensamento colonialista do qual somos fruto para lidar com a temática.

Alguns professores destacam que nunca tiveram nenhum problema específico para lidar com o tema, seja por parte dos alunos, pais ou diretoria. Outros mostraram casos em que tiveram embates, questionamentos, debates ou até problemas, seja com alunos, pais, outros professores e/ou diretoria. O professor Jessé afirma que nunca teve problema em usar o samba em sala de aula, na verdade, ele teve mais problemas ao usar funk. No entanto, ele diz que vive numa "bolha", pois conhece casos de profissionais que passam por isso.

O professor Angenor elenca os dois desafios. Por um lado, como citado anteriormente, há uma desconexão dos alunos com o samba. Ao mesmo tempo, esse afastamento se dá em parte pelo avanço das igrejas neopentecostais, que têm como base religiosa o combate às religiões de matriz africana. Ele exemplifica o caso em que um aluno reagiu com desagrado quando ele foi passar um samba em sala de aula.

O professor Wander, ao abordar a realidade de Magé, destaca o seguinte:

“Tem que ter um cuidado porque Magé é uma cidade muito evangélica, muito cristã-protestante. Às vezes, passei o samba da Viradouro de 2020, para isso eu preciso fazer um trabalho anterior, porque se botar alguma letra que cita orixá, lá de cara sem contextualizar, dá problema. Ano passado uma aluna se negou a copiar, aí eu perguntei por que, e ela disse que a mãe dela não permitia, porque ela não gosta desse negócio de samba. Aí que eu entendi que ela tava (sic) falando da letra ter orixás. Então tem que ter um conhecimento do terreno que você está pisando, e tomar cuidado.”

Ainda sobre a questão religiosa, a professora Elizabeth, coloca:

“Tento falar do samba, dos hábitos alimentares, da capoeira, para eles entenderem que nossa cultura está cheia de heranças africanas e chegando até no racismo religioso. E o racismo religioso acaba aparecendo muito porque os alunos entendem que chamar uma pessoa de “macaca” não é legal, mas nem sempre eles entendem que falar “chuta que é macumba” não é legal. Inclusive o samba ajuda muito nisso porque os orixás e caboclos aparecem e dá para se ensinar como isso aparece.”

Yvone menciona que, às vezes, experimenta um desconforto por parte dos alunos, mas ele é silencioso devido à sua identidade como uma pessoa negra e ativa politicamente. Os alunos conseguem prestar mais atenção ao que ela fala sobre questões relacionadas à negritude, e eles facilmente tentam se inserir e prestar atenção nessas pautas. No entanto, ela destaca que, muitas

vezes, o maior desconforto vem da própria direção da escola, que não sabe lidar com essas temáticas e frequentemente procura a professora negra para resolver o problema ou assumir a responsabilidade pelo ensino desses temas.

O professor Martins destaca a importância de ter uma postura equilibrada ao lidar com as dificuldades. Ele sugere que o professor não precisa ser militante em sala de aula, embora possa incorporar a militância com seriedade e capacidade de fazer críticas necessárias. Essa abordagem é crucial para lidar não apenas com os alunos, mas também para se proteger de possíveis conflitos com pais e a diretoria. Clara, por sua vez, destaca a necessidade de deixar os pais expressarem suas preocupações, demonstrando habilidade em lidar com diferentes perspectivas.

Alguns professores ao longo da entrevista compartilham experiências negativas no ensino de História e cultura afro-brasileira, assim como no uso do samba-enredo para lidar com essas questões. O professor Almir destaca a complexidade do racismo religioso no Brasil e a dificuldade em abordar o candomblé e a umbanda, que estão fortemente associados ao samba. Ele ressalta que o avanço das igrejas neopentecostais é tão profundo que não há diferença substancial entre o ensino público e privado, mesmo nas escolas públicas com maioria de alunos negros.

Falando sobre o constrangimento ao abordar temas relacionados ao racismo, o professor destaca diferenças entre a rede privada e a pública. Na rede privada, os alunos não têm coragem de debater com o professor, e muitas vezes são contra as pautas defendidas pelos movimentos negros. Na rede pública, há um desconhecimento inicial sobre a questão, mas uma vez que os alunos começam a compreender as lutas dos movimentos negros, a adesão é significativa. Ele destaca que na Educação de Jovens e Adultos (EJA), já teve aluna que se retirou da sala reclamando de abordar essa temática, e alguns alunos negros na rede privada pediam para ir ao banheiro, nitidamente constrangidos.

O professor Agenor menciona o medo, tanto dele quanto de alguns colegas professores, de sofrerem perseguição de pais e da coordenação ao trabalharem com afro-brasilidade e religiões de matriz africana. Diante desse cenário, ele nunca considerou levar um samba para tratar exclusivamente dessas questões, optando por abordá-las de maneira indireta para evitar possíveis reclamações. O professor José destaca as dificuldades ao trabalhar com questões religiosas, especialmente com a coordenação, que não queria que ele usasse um samba com palavras em Iorubá, denotando um episódio de racismo religioso. Para ele, o samba e as questões de identidade negra são mais problemáticos ao lidar com a coordenação do que com os próprios alunos.

Ao relatar as dificuldades em lidar com o samba do ponto de vista dos conteúdos da afro-brasilidade e as diferenças entre escolas públicas e privadas, a professora Aracy reflete sobre o desdém das escolas privadas, especialmente as de elite, com outras culturas que não a dominante.

Ela menciona que, no campo da religião nas escolas em que trabalhou, houve indicação para evitar ao máximo tratar de religiões afro-brasileiras.

O professor Wander destaca que, dependendo da escola, existe uma linha imaginária, que na maioria dos casos não é explicitada, mas os professores sabem que ultrapassar esse limite pode resultar em problemas. Portanto, ao abordar temas dentro do ensino de história e cultura afro-brasileira, é necessário ter muito cuidado.

Diferentemente do multiculturalismo crítico defendido aqui, onde as culturas devem ser abordadas sem hierarquias sociais e de forma horizontal, o relato da professora evidencia que muitas escolas, talvez influenciadas pelo avanço das questões sobre negritude na sociedade, têm solicitado que os professores abordem a temática e incluam a cultura afro-brasileira em sala de aula. No entanto, fazem isso de maneira que mantém as estruturas hierárquicas já estabelecidas. Em outras palavras, essas escolas atendem à demanda de inserir culturas variadas, mas as mantêm em posições inferiores, praticando assim um multiculturalismo acrítico (MUNANGA, 2010).

O autor Hall (2003) reflete sobre a visão de um grupo dominante, que percebe uma "alta cultura" associada às elites sociais e uma cultura popular. Nessa perspectiva, o contraste entre essas formas de cultura reflete uma hierarquização cultural. No entanto Hall destaca que a cultura popular expressa assuntos do cotidiano social, abordando experiências, prazeres, memórias e tradições vistas pela maior parte da população nacional. No caso trazido pela professora, desmerecer a cultura do samba implica afirmar a existência de um nível de cultura superior, sem compreender que até mesmo um aluno financeiramente privilegiado precisa entender o país em que vive. Em outras palavras, a consciência prática desse aluno deve ir além da preservação de seus privilégios, envolvendo uma compreensão das estruturas sociais em que está inserido.

Paralelamente, a professora Clara e os debates da autora Neusa Santos Souza (1983) discutem que o negro que ascende socialmente muitas vezes busca se afastar de qualquer referência africana, seja cultural ou até negando sua identidade. O relato da professora Aracy sugere que esse cenário é incentivado pela própria escola, transmitindo a mensagem de uma suposta superioridade cultural e até racial.

A professora Aracy destaca que na escola pública a abordagem é completamente diferente. Primeiramente, o professor tem maior liberdade, e, em segundo lugar, os alunos são familiares ao samba, mesmo que não o escutem regularmente. Eles têm conhecimento e possuem familiares que frequentam ambientes relacionados ao samba. Por outro lado, com os alunos das escolas particulares, chegar ao tema requer muita contextualização para iniciar o debate.

Através desses relatos dos entrevistados, pode-se perceber um certo "medo" de abordar a questão racial com os alunos, não por parte dos alunos em si, mas devido a fatores externos ou

sociais. Essa preocupação é evidenciada durante as entrevistas, pois antes mesmo de serem questionados sobre as dificuldades de trabalhar com samba-enredo em sala de aula devido às temáticas afro-brasileiras ou africanas, a maioria dos entrevistados já havia mencionado essa questão. Isso sugere que é uma dificuldade latente no dia-a-dia desses profissionais.

A partir disso, é relevante resgatar os estudos de Abdias Nascimento (1982) e Lélia Gonzalez (1979),²¹ Mesmo que seu texto tenha sido escrito no final do século passado, a dificuldade de trabalhar com raça e cultura negra ainda persiste. Apesar da existência de algumas leis que buscam promover o ensino sobre diversidade e combater o racismo, forças contrárias impedem a narrativa da história do negro no Brasil, criando uma nova consciência social em relação à população negra. Nesse contexto, a escola continua atuando como um aparelho de controle de uma estrutura social estabelecida, que ainda é predominantemente branca no Brasil.

Além das bases estruturais formadas no Brasil em relação à raça, o professor Almir aponta que, nos últimos anos, há uma tensão social na qual qualquer pauta social e identitária é colocada em um determinado espectro político. Professores que buscam trazer esses temas para a sala de aula muitas vezes são rotulados como "doutrinadores", insinuando que estão tentando impor um determinado discurso aos alunos.

A partir do relato do professor Angenor, percebe-se que, mesmo que esse discurso seja produzido por diferentes círculos sociais, ele influencia diretamente as relações entre professores e coordenação, bem como entre coordenação e professores. O professor Angenor destaca que acaba tendo que utilizar as "entrelinhas" para abordar diferentes temáticas, especialmente aquelas consideradas quase proibidas, como as relacionadas às temáticas afro-brasileiras e à negritude. O samba-enredo em sala de aula torna-se de difícil aplicação, seja por representar uma ameaça ao discurso conservador ou por ser utilizado de maneira superficial, reduzindo-o a um ritmo nacional assimilado à "cultura única" do Brasil, o que retira sua potencialidade de combate ao racismo e de representação do multiculturalismo brasileiro

O professor Angenor relata experiências de desqualificação de outros tipos de conhecimento que não seguem o padrão eurocêntrico. Embora não seja proibido de usar o samba, toda vez que busca introduzir algo diferente, enfrenta questionamentos sobre a utilidade e a possibilidade de pais reclamarem sobre os filhos estarem aprendendo sobre determinados temas na escola. Isso evidencia uma lógica que percebe o conhecimento como mera memorização de conteúdos,

²¹ Artigo publicado em 1979, que aparece no livro "Por um feminismo afro latino americano", da autora Leila Gonzalez, publicado em 2020, contendo diversos artigos que a historiadora escreveu.

contrariando a perspectiva de Paulo Freire (1996), que enfatiza a produção de conhecimento pelo aluno, considerando a realidade social do mesmo

O professor Angenor destaca que, mesmo que o espaço formal da sala de aula não incorpore o samba ou outras práticas populares, essas manifestações estão presentes no mundo e afetam a sociedade para além da sala de aula. Ferreira (2016) argumenta que as realidades vivenciadas pelos indivíduos no cotidiano são reproduzidas por eles na sala de aula, influenciando o processo de ensino-aprendizagem. No caso apresentado pelo professor Angenor, embora essas práticas populares não estejam formalmente presentes no espaço de aprendizagem, têm relevância no mundo e impactam a sociedade, o que justifica sua introdução no contexto educacional.

Após apresentar os principais desafios enfrentados pelos professores, é interessante compreender por que esses profissionais ainda optam por utilizar o samba-enredo em suas aulas, mesmo enfrentando resistência de alunos, pais e outros professores. O professor Almir destaca que o principal motivo é introduzir uma cultura nacional aos alunos, mesmo que estejam menos expostos a ela. Ele se autodenomina um professor conteudista, utilizando a música, especialmente o samba-enredo, como instrumento pedagógico para transmitir conteúdo em suas aulas, dada a riqueza de informações contidas nesse gênero musical. Ele ainda complementa:

“Despertar um novo olhar sobre o samba, porque a nova geração, como a gente estava conversando, não ouve samba. Despertar um olhar do estudante sobre o samba como um documento histórico, como fonte histórica, como mais uma expressão da realidade que está expressa ali e pode ser usada para compreender a história do seu país. Não tem como conhecer o Brasil sem falar de samba.”

Em sintonia com Almir, Yvone também coloca que os alunos devem conhecer melhor o samba para não terem um olhar preconceituoso com o gênero.

Segundo o professor Angenor,

“Na minha infância a gente vivia o carnaval, conhecia os desfiles e tudo mais mas não o tinha como instrumento pedagógico (aprendizado), só quando me formei que eu ressignifiquei meu olhar. Eu tento hoje levar essa ressignificação, porque eu não tive essa experiência de professores trazendo samba-enredo, nada do tipo, era um assunto que não era nem falado. Justamente, porque não era uma assunto em que esses ambientes formais gostam de acolher. Hoje em dia eu acho que até tem uma abertura maior, mas não é comum. É uma ferramenta importante para as pessoas se inserirem numa cultura que é popular e brasileira.”

O professor José busca, por meio do uso do samba em geral, a desconstrução do pensamento colonial. Ao considerar o samba como um produto afro-brasileiro, ele destaca como o Brasil historicamente perseguiu a descendência africana e como essa perseguição persiste até hoje. Para Angenor, o uso do samba-enredo em sala de aula é uma prática pedagógica de resistência, uma vez que os professores devem adotar práticas pedagógicas antirracistas. O professor Martins

complementa, enfatizando que o samba-enredo em sala de aula representa a produção do pensamento negro, contribuindo para o conhecimento da cultura negra.

Com base nas ideias de Hall (2003), a cultura desempenha um papel central na formação da subjetividade e da identidade. A cultura de herança negra no Brasil ocupa um espaço estratégico de resistência na diáspora negra, sendo marginalizada em prol da cultura dominante. Assim, as escolas de samba, com suas tradições, enredos e sambas-enredos, representam uma forma intrínseca de resistência sociocultural.

Como mencionado anteriormente, a formação das escolas de samba ocorreu por meio do associativismo negro pós-abolição. Essas pessoas, marginalizadas do espaço escolar formal, decidiram criar suas próprias escolas como instituições que preservaram a herança cultural africana no Brasil. Atualmente, as escolas de samba ainda carregam esse peso, e a perspectiva do professor Martins une a instituição escola de samba à sua produção como um mecanismo de combate ao discurso eurocêntrico, levando o pensamento negro no Brasil para o espaço formal de ensino (PRUDENTE; COSTA, 2020).

Na visão tanto de José quanto de Martins, as escolas de samba atuam como espaços de aprendizado informal. Essa abordagem de aprendizado tangível e participativo, permeada por símbolos, rituais e tradições, relaciona-se de forma notável ao processo de ensino de História no âmbito formal. Não apenas pelos temas históricos apresentados, mas também pelo sentido pedagógico. A produção artística do carnaval das escolas de samba serve como veículo de comunicação no processo de aprendizagem, sendo, em muitos momentos de sua história, uma espécie de "livro didático" da negritude. Hoje, elas desempenham um papel crucial no Brasil na conscientização de lutas políticas e representam a valorização da cultura brasileira, da qual são fruto.

O professor Ângelo coloca da seguinte maneira a forma que ele pensa o samba em sala de aula:

“Não gosto de ficar utilizando o samba para falar onde ele surgiu, se é na Bahia ou no Rio de Janeiro. Essa pergunta pode até ser saudável para entender o elemento constitutivo fundamental. O samba ele surge numa senzala, qual senzala eu não sei. Porque o samba traz elementos percussivos de codificação de linguagens de povos que usavam daquele instrumental percussivo musical para se comunicar de alguma forma. Para dizer: “Sinhá está chegando”, não sei quem tá em perigo. E é claro que com o tempo vai se transformando, isso é arte, vai tomando outras formas, é produção de cultura, é modo de vida e modos de vida se multiplicam de diferentes formas. Por isso que tem diferentes formas de samba, na Bahia, no Rio de Janeiro e etc.”

Segundo Hall (2006), nos países da diáspora africana, há um elemento cultural constitutivo em comum: a marca da africanidade, representando a herança da cultura e dos saberes africanos que persistem até os dias atuais. O professor associa essa interpretação à necessidade de ensinar

sobre o samba, indo além da letra e da formação do gênero em si, mas buscando compreender a herança que o samba carrega em suas raízes.

A professora Aracy utiliza o samba-enredo também para que os alunos entendam que o samba-enredo é parte de sua cultura. Ela destaca a importância de valorizar o samba-enredo, permitindo que os alunos apreciem e compreendam que o que é apresentado na televisão durante quatro dias conta uma história, com intenções por trás.

É perceptível que todos os professores, ao justificar o uso do samba-enredo em sala de aula, abordam questões raciais. Ao longo da dissertação, algumas reflexões sobre identidade negra destacam a dificuldade que os alunos e a sociedade em geral enfrentam para construir identidades negras. Os professores entrevistados ressaltam a intencionalidade de resgatar identidades negras, pois observam que muitos alunos não se reconhecem como negros, seja na escola pública, onde a maioria é negra, ou na escola particular, onde a minoria negra enfrenta dificuldades para se identificar como tal ou evita abordar o assunto. Essa percepção é unânime entre todos os professores entrevistados: os alunos, de modo geral, não se reconhecem como negros, e quando o fazem, muitas vezes ocultam ou silenciam suas identidades.

Segundo Almir,

“Já tive aluna negra, dizendo que não era negra, e eu fiquei quieto, não chamei ela de negra. Ela tinha o tom de pele mais claro como eu e você, mas na minha concepção negro é uma bola que tem os ditos pardos e negros retintos, para mim é a mesma coisa, não tem distinção (...) Eu entendo que é uma unidade, e acredito ser muito ruim para o movimento negro essa separação e enfraquece a pauta. Vejo alguns membros falando nesse assunto de colorismo e fico assustado, pois a gente perde e se separa. Na EJA, já teve aluna negra que se retirou da sala, falando que não vai assistir mais aula, pois o professor só fala disso (questão negra no Brasil).”

Angenor aponta que hoje há uma busca por identidade nos cabelos e estilo, mas mesmo assim, muitos alunos negros, em ambientes majoritariamente brancos, acabam normalizando as realidades sociais e não falam sobre isso. O professor exemplifica algumas escolas e espaços educativos nos quais atuou, nos quais os professores eram em sua grande maioria brancos, o diretor e coordenadores eram brancos, e grande parte dos alunos também eram brancos. Para esses alunos negros, é complicado se posicionar nesse cenário

Em comparativo com a visão já apresentada através do pensamento de autoras como Cida Bento e Neusa Santos Souza, a professora Clara fala,

“Os alunos não se vêem como negros(...) No Brasil existe uma coisa ligada a classe econômica, eu não sei que termo agente pode usar. Se você ascendeu socialmente e economicamente, você deixa de ser negro. Na escola de classe média alta, o aluno negro, ele se coloca nessa bolha, nesse pedestal que ele não é negro. (...) Ser negro para eles é voltar a um status de pobreza”

Santos (1983) afirma que, no Brasil, a ideia da superioridade do branco é construída de maneira inconsciente na população negra. A ascensão social de algumas pessoas negras está intrinsecamente ligada à autodepreciação dos próprios corpos. A autora discorre que há uma barreira invisível e intocável que impede um entendimento positivo sobre a própria identidade, sendo a branquitude um meio de aceitação social. Nas escolas particulares, onde alguns jovens negros frequentam, junto com uma maioria branca, pensar a sua negritude é um desafio, pois há um silenciamento constante sobre isso. Neste cenário, o negro entende que quanto maior sua assimilação da cultura hegemônica, melhores são as chances de ascensão (FANON, 1952).

Como ex-aluno negro da escola particular no Brasil, há experiências que convergem com o relato da professora. Mesmo por experiências fora do país, em uma nação de maioria branca, na qual rapidamente você é demarcado como o diferente e o inferior, não tive espaço para negar minha negritude. Pude observar que esse assunto é silenciado, ficando nas entrelinhas das relações interpessoais com demais alunos. Os alunos negros de pele mais clara frequentemente se apoiavam em adjetivos como "moreno", que se tornaria mais aceitável. Enquanto os alunos negros retintos sofriam com racismo velado, sendo alvos de piadas constantes, mascaradas por supostamente serem brincadeiras. Segundo Sodré (2023), o racismo persiste enquanto "forma social autonomizada", o que, na verdade, é a reprodução inconsciente do racismo, pois no Brasil existe uma ausência de avaliação crítica das práticas sociais.

Aracy relata um caso no qual um aluno negro entrou em um debate com ela, reproduzindo racismo em falas sobre escravidão e a escravização do negro sobre o próprio negro, e os negros sendo racistas. Esse episódio foi marcante para a professora, pois ficou visível o desconforto dele ao ser confrontado por um discurso decolonial de um samba-enredo, que foi utilizado pela professora para desconstruir esse pensamento colonialista.

“Houve um caso de um senhor de quase 60 anos, que ele veio falar sobre os próprios negros serem racistas, no caso ele estava reproduzindo o racismo. Eu respondi que não há a menor possibilidade disso. As pessoas que sofrem com isso, elas não poderiam criar tamanha maldade sobre si próprias, porque quem criou isso foram as pessoas brancas, isso é um problema nosso. Importante a gente debater sobre isso, justamente por isso. Sobretudo naquele período por conta da eleição de 2018 os debates políticos estavam mais aflorados, aí começou um burburinho na sala(...). A sala estava lotada e eu perguntei para esse senhor aluno do pré vestibular, se ele já havia ouvido um samba enredo chamado “Áfricas”²², da Beija Flor em 2007? É uma das coisas mais fabulosas que eu já ouvi na vida. Então eu cantei para ele o samba inteiro, mas quando entra a parte da virada do samba, que é muito potente, e eu paro de cantar e declamo “Agoyê, o mundo deve o perdão; A quem sangrou pela história; Áfricas de lutas e de glórias; Sou quilombola Beija-Flor; Sangue de rei, comunidade”, nesse momento a turma inteira aplaudiu, mas ele se retirou e nunca mais retornou, e nem respondeu a nenhum contato que o pré-vestibular tentou. Os outros alunos foram até mim, e me agradeceram, com “nossa professora, que aula!”. Mas na minha mente ficou que aquele aluno nunca mais voltou.

²²Aqui a professora referência o samba-enredo da Beija Flor de Nilópolis campeã do carnaval em 2007, intitulado “Áfricas: Do Berço Real à corte Brasileira”

Me dói e é dúbio, porque primeiro usei o samba-enredo que para mim é sensacional e essa frase é muito potente, o desfile é fantástico, e ele é um cara negro que nunca mais voltou. Acho que por muitos motivos, ser questionado por uma mulher, jovem, na frente de todo mundo, depois eu fiquei refletindo muito sobre isso, e acho que eu o humilhei na frente de todo mundo.(...) Eu fico muito triste quando eu perco um, e minha mãe até conversa comigo, que a gente não pode ganhar sempre, mas eu não queria ter perdido ninguém. Sobretudo quando é uma pessoa que deve ter sofrido muito na vida com isso, e aí eu enquanto “salvadora branca” que nunca sofreu racismo na vida, numa ideia de querer passar uma verdade gerou um incômodo. Mas minha intenção era desmistificar uma ideia para ele”.

Outro caso que merece ser exemplificado aqui, é o relato do professor Martins, quando questionado por uma aluna se ela era negra ou não,

“Ela tinha feito para um professor a pergunta, aí queria ver o que eu achava, aí eu perguntei como você se entende? Você se acha negra? Ela respondeu que não, mas aí eu perguntei, você quer que eu responda a sua pergunta? Ela disse que sim, então eu respondi, então você é negra. Aí ela ficou meio balançada.”

A professora Elizabeth, também exemplifica um caso ocorrido com ela, numa escola pública de São Gonçalo:

“Tinha uma aula que eu daria, era até uma turma de 8º ano, a aula era sobre escravidão. Logo no início da aula, eu perguntei para eles: Onde havia mais pessoas brancas nas escolas públicas ou nas privadas? Eles responderam, que nas privadas, onde todo mundo é branco lá. E nas públicas? Eles responderam que pretas. No fim eu perguntei sobre a turma deles, e te falo, tinha no máximo duas crianças brancas na turma, o resto era preto, e na maioria preto retinto, e eles responderam que a maioria da turma era branco. E quando questionei a um dos alunos que respondeu isso, ele falou que ele era branco, sendo que obviamente ele era negro. Um outro aluno interveio e falou que ele era pardo e grande parte da turma se colocou nessa posição de ser pardo e não negro(...) Assim dá para perceber que não há nenhum projeto pedagógico para lidar com identidades raciais e há uma fuga de se assumir como negro”

Em ambos os relatos, percebe-se um desconforto em assumir a identidade negra no Brasil. Para Bento (2022), a autora argumenta que, no contexto brasileiro, a população negra frequentemente tenta buscar uma suposta branquitude como uma forma de buscar aceitação social. A ideia é que, ao se aproximar de características associadas ao branco, há uma busca por uma aceitação que muitas vezes é negada aos negros.

González (2020) também aborda a questão da branquitude na sociedade brasileira, indicando que isso implica na obtenção de recompensas materiais e simbólicas. Ou seja, há uma associação entre características brancas e privilégios sociais, o que pode levar algumas pessoas negras a buscar se distanciar de suas próprias raízes culturais e identidades.

A construção deste imaginário, em que ser branco é associado a algo bom e o negro a algo ruim, gera nos jovens uma tentativa de fugir de se assumir enquanto negros. Segundo Munanga (2019), em diálogo com o relato da professora Elizabeth, muitas vezes o negro recorre à mestiçagem ou se autodenomina como pardo como maneira de fugir da negritude. Visto que esta

é associada a algo ruim na sociedade, o pardo acaba sendo um caminho para a busca da branquitude. Pode-se refletir sobre a mestiçagem no Brasil; se há alunos que não podem ser vistos como brancos, mas não conseguem se assumir como negros, só lhes resta serem mestiços. Portanto, na linguagem do pensamento racista construído ao longo do século XIX e XX, é um passo mais próximo da branquitude do que ser considerado negro. Mestiço foi elevado pelo pensamento dominante como uma nova etnia, ocultando a violenta opressão sobre diferentes identidades e dificultando a unificação da negritude em uma mesma luta por direitos. Por outro lado, este pensamento reverbera no campo cultural, como no exemplo dado pela professora Clara; os alunos não entendem que culturas que possuem forte influência negra são deles.

Outro ponto interessante ressaltado pelos professores Martins, Elizabeth e Wander é a necessidade de também mobilizar os alunos brancos. Muitos deles acabam ignorando esses debates por não entenderem que aquilo é importante para eles, e muito menos se colocam como aliados da luta antirracista.

3.4. OS SAMBAS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

Alguns sambas foram mencionados, ligados ou não diretamente à questão racial, dentre eles muitos já apareceram no capítulo 2 desta dissertação. Sobre os sambas ligados às questões raciais citados pelos professores, eles foram exemplificados como os principais que utilizam no seu dia a dia escolar, tornando pertinente a sua descrição.

O professor José cita o samba da Portela de 1972, intitulado “Ilú Ayê”, para mostrar as diferentes manifestações culturais afro-brasileiras. No trecho “É samba, é batuque, é reza; É dança, é ladainha; Negro joga capoeira”, o professor, com seus alunos, destrincha uma por uma dessas manifestações culturais, apontando também a ausência de algumas outras. Naquele tempo, ainda havia uma mistificação de algumas culturas. O professor destaca que o Jongo era algo que não era muito falado. Este samba também foi abordado no capítulo 2, onde é utilizado o aspecto da luta política por visibilidade cultural. Destaca-se que, até aquele momento, o samba usava discursos de resistência voltados para o resgate de figuras individuais ou de denúncias sociais sobre os absurdos da escravidão. “Ilú Ayê”, como bem destaca o professor, é um marco na valorização da cultura afro-brasileira pelo samba, e seu uso em sala de aula pode demonstrar aos estudantes que cultura é um mecanismo de resistência política, assim como denotar que a população negra no Brasil, ainda que por muitas dificuldades e perseguições, foi capaz de manter e produzir cultura.

O mesmo professor também cita que usa o samba-enredo da Imperatriz de 1989. Apesar de ser da sua escola do coração, José o utiliza como exemplo de uma historiografia tradicional, buscando especialmente desconstruir a imagem da Princesa Isabel como precursora da abolição.

Ele o compara com o samba da Mangueira de 2019. Este samba, explicitado pelo professor, também apareceu ao longo do capítulo 2. Além da abordagem do professor, que especifica o verso em que a Princesa é exaltada, aqui abordam-se os versos que falam sobre a imigração ao Brasil, pois o europeu que viria para o país traria a cultura, que supostamente aqui não havia.

O samba da Beija-Flor de Nilópolis do carnaval de 2022, no qual a escola combate o pensamento eurocentrado, ao mostrar que o povo negro no Brasil é sujeito histórico ativo que constantemente produz cultura, foi citado pelos professores José e Jessé. O professor José utilizou os versos “Foi-se o açoite e a chibata sucumbiu; E meu povo ainda chora pelas balas de fuzil; Quem é sempre revistado é refém da acusação; O racismo mascarado pela falsa abolição” para demonstrar aos alunos que a vivência que eles conhecem enquanto moradores periféricos tem contexto histórico e tem raízes no racismo. Ainda que não seja objetivo desta pesquisa, é importante apontar que, segundo uma matéria do G1 de 2021, no Brasil, os negros representam 77% das vítimas de homicídio; outras matérias apontam para números parecidos (G1, 2021).

O tema foi assunto de debate pela Câmara dos deputados em setembro de 2023 pela comissão de Direitos Humanos, dentre os argumentos destacados, está o racismo estrutural e a consequente invisibilização dessas mortes. Em sua fala um dos debatedores, Paulo César Ramos²³ destaca que:

“Ramos ressaltou que, ao longo do processo de redemocratização, começado em 1985, o Brasil teve muito êxitos, como a diminuição da pobreza, políticas de meio ambiente e de cotas. Mas, ao mesmo tempo, o número de homicídios só aumentou. Segundo relatou, em 1980, foram 20 mil mortes violentas, número que subiu para 30 mil em 1990 e chegou ao pico de 60 mil em 2017.” (Agência Câmara de Notícias, 2023)

O professor, através do samba, mobiliza um assunto atual, em que debates e propostas para solucionar essa realidade estão sendo feitas, colocando os alunos na posição de refletir criticamente sobre esse assunto. Assim como o samba, que constantemente está antenado com as demandas e as dores da sociedade. O professor Almir cita o samba de 1988 da Vila Isabel, "Kizomba: A festa da raça", para repensar a abolição da escravatura e desconstruir o mito da democracia racial. Ele destaca que o mito é a principal marca a ser combatida no Brasil, conforme Florestan Fernandes. Este samba também foi citado pelo professor Angenor e pela professora Aracy. Este samba também apareceu no capítulo 2, com a abordagem de resgate da figura de Zumbi como símbolo da luta anti-escravista e sua memória como resistência política contra o racismo nos dias atuais.

O professor Almir, assim como o professor Jessé, também utiliza o samba-enredo da Grande Rio de 2022 sobre Exú. O professor Almir exemplifica que o usa para abordar as temáticas

²³ Paulo César Ramos é mestre em Sociologia pela universidade de São Carlos e doutor em Sociologia também pela mesma universidade.

religiosas e desmistificar os preconceitos impregnados sobre as religiões de matriz africana. Outros sambas apresentados no capítulo 2 também discutem a temática. Ressalto o samba de 1971 do Império da Tijuca, que foi o primeiro a ser feito em cima de um enredo sobre a mística das bases religiosas africanas e das religiões afro-brasileiras, abrindo espaço para outros enredos desse tipo serem lançados, incluindo o citado pelo professor.

O professor Angenor já utilizou o samba do Salgueiro de 2020, cuja proposta era apresentar a figura do primeiro palhaço negro no Brasil, Benjamin de Oliveira. O samba foi utilizado pelo professor como exemplo do apagamento histórico feito sobre figuras negras na história. O professor destacou a seus alunos que nem ele, como historiador, tinha sequer ouvido falar disso, e que isso demonstra que há inúmeras histórias de pessoas negras que ainda são desconhecidas do conhecimento público.

Estes tipos de samba-enredo voltados para o resgate de uma memória subterrânea (POLLACK, 1989) em sala de aula confrontam ou questionam as narrativas hegemônicas, sendo aqui a memória também um espaço de identidade. Ao se trabalhar em sala de aula com identidades negras e a valorização destas, consegue-se assim enfraquecer a marginalização de identidade não branca, produzindo a partir de outras figuras históricas que intencionalmente foram apagadas, ou seja, uma Necromemória (CAMILO, 2021), a produção de outras narrativas de identificação positivas com a negritude (CATROGA, 2016). No mundo do samba, há outros exemplos de enredos produzidos para homenagear figuras negras na História do Brasil. Também é comum as escolas de samba trazerem enredos homenageando figuras da sua própria agremiação, valorizando a própria escola enquanto instituição produtora de conhecimento e cultura para o país.

Tanto a professora Yvone quanto a professora Aracy citam o samba da Paraíso da Tuiuti de 2018. Ambas o utilizam para falar da abolição da escravatura e suas consequências para o país. A professora Yvone menciona que este samba gerou bastante repercussão por parte dos seus alunos. O samba traça paralelos com a sociedade atual, estabelecendo continuidades entre o processo histórico de escravização do negro e as persistentes desigualdades sociais. Isso é expresso através do uso do termo "cativeiro social", destacando a presença contemporânea de desigualdades relacionadas ao preconceito, desemprego, vulnerabilidade social, falta de investimento em áreas básicas e fragilidades nas leis trabalhistas. Em sala de aula, abordar o processo de abolição desta ótica indica ao aluno que a luta por igualdade se perpetua, e que ao longo do século XX, diversas estratégias foram feitas para manter as estruturas sociais como estão.

A professora Aracy, assim como o capítulo 2 desta dissertação, cita o samba da Unidos de São Lucas de 1968. Cujo nome só se diferencia do samba da Paraíso do Tuiuti pela interrogação que há no último no final da frase, em 1968 o enredo da Unidos de São Lucas era chamado de

“Meu deus, Meu deus, está extinta a escravidão” e no samba de 2018 da Paraíso do Tuiuti foi chamado de “Meu deus, Meu deus, está extinta a escravidão?”. A professora usa primeiramente o título, perguntando aos alunos qual a diferença dos sentidos entre os sambas. Depois ela apresenta a obra. A professora destaca que de cara alguns alunos pelo título sacam a diferença, mas que isto fica mais evidente quando ela apresenta o samba e depois contextualiza como o pensamento e o debate sobre a abolição eram vistos e como ele é na historiografia nos dias atuais.

Por último, o último samba com temática afro que foi mencionado e descrito como aplicado pelos professores entrevistados é o samba da Mangueira de 2019. Ainda que nem todos tenham explicitado como o utilizam, ele foi citado por todos os professores. Como exposto anteriormente, os professores Almir e Martins o utilizam no primeiro dia de aula, no sentido de mostrar que as aulas que dão são em si “a História que a História não conta”, e dentro dessa História que eles falam, está o apagamento do protagonismo negro na história.

Ao apresentar uma narrativa decolonial, o samba da protagonismo negro busca reconstruir a memória nacional a partir de valores decoloniais, contribuindo para que alunos se vejam representados historicamente (DE SOUZA, 2022). Esses professores, ao usarem este samba no primeiro dia de aula, como o professor Martins diz, “tenho que acreditar na inteligência dos meus alunos, então eu tento debater tudo o que posso com eles, até com as turmas de 6º ano”, dessa maneira o professor já deixa claras suas intenções para os alunos, que é romper com as narrativas coloniais em que até muitos alunos ouviram até terem aula com este professor.

Outro debate apresentado no capítulo 2 é resgatado pelo professor Wander e foi utilizado em sua sala de aula. Ele usa o samba da Mangueira de 2019 para questionar a figura da Princesa Isabel no processo de abolição, em comparação com o samba da Vila Isabel do mesmo ano. Aqui o debate proposto pelo professor não é sobre se ela foi “heroína” ou “vilã”, e sim poder se debater com os alunos as contradições das documentações existentes, se por um lado ela pode talvez não ser nem uma coisa nem outra.

Pode-se perceber que a maioria dos sambas utilizados pelos professores e outros que foram apresentados durante o capítulo 2, quando usados em sala de aula, são importantes fontes de relatos para ajudar os alunos a desenvolverem sua capacidade crítica a respeito das questões raciais no Brasil.

Nessa gama de sambas citados, pode-se perceber diferentes temas dentro do campo do debate da negritude surge, como: pelo lado da denúncia do racismo, para falar da escravidão, para falar do processo de abolição da escravatura, para provocar reflexão sobre a realidade do negro no Brasil de hoje e até pelo lado da herança cultura negra. Dentro desses campos, alguns sambas apresentados no capítulo 2, mas que não foram citados pelos professores, cumprem esse papel

proposto pelos profissionais entrevistados, como os sambas da década de 1960 do Salgueiro, o samba do Império da Tijuca de 1971, o samba da Mangueira de 1988 (citado pela professora Aracy, mas não descrito como ela o aplica) e o samba da Mangueira de 2023.

Percebe-se também que, exceto o professor José, nenhum dos professores utiliza sambas de diferentes temporalidades para mostrar as rupturas e continuidades nos discursos sobre a negritude e resistência negra. Diferentemente do apresentado enquanto uma intencionalidade no capítulo 2, de comparar as narrativas produzidas pelas escolas de samba em diferentes momentos da história. Assim como, também não é uma prática tão comum ver o enredo ou comparar o samba ao enredo, para aí sim entender o que aquele compositor queria dizer. Somente a professora Aracy, mostrando ao aluno quem foi o compositor e como é feita aquela obra em diferença da concepção do enredo, e o professor Wander, que costuma se apoiar ao enredo primeiro e depois apresentar o samba, ou muitas vezes o enredo ser um estudo pessoal para compreender melhor a obra e assim apresentar com mais detalhes aos alunos.

Pode-se perceber, especialmente entre os professores que têm uma certa distância com a escola de samba, que na maioria dos casos ou usam sambas recentes ou resgatam algum samba da década de 1960. Alguns professores que têm certa proximidade com alguma escola, sempre, mesmo que não esteja no plano de aula, resgatam na oralidade e no improviso alguma obra, pois têm um repertório maior. É o caso da professora Aracy, que sempre está relembrando alguns sambas, como o fez no exemplo narrado acima, o professor Martins, o professor Jessé e o professor Angelo. Eles muitas vezes usam da sua memória e amplo repertório para utilizar o samba-enredo em diversos temas da História.

Por outro lado, na grande maioria não utiliza sambas que não falam da perspectiva da historiografia oficial, para fazer um debate historiográfico. O samba da Mangueira 2019 acaba servindo para alguns deles como exemplo de uma contra-história, e apresentando a história dita oficial de uma outra maneira que não com o samba.

Também foi questionado aos professores sobre como eles veem o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas, no caso, de que maneira a lei 10.639 está sendo aplicada nas suas escolas. O professor Almir coloca que só aplica a lei quem é militante. Se não for um professor militante, ele se ausenta de cumprir essa obrigatoriedade, no máximo ele acaba sendo abordado só no Dia da Consciência Negra, mas também somente quando há proposta pedagógica das escolas

Para Angenor, na sua experiência de professor em pré-vestibular, esses assuntos só aparecem com objetivo da prova em si, e tudo gira em torno disso. Já na experiência como professor da rede particular, o professor avalia um cenário em que alguns professores da área de humanas até

aplicam conteúdo voltado a cumprir a lei, porém de uma maneira dita aceitável pelo olho da moral e religiosidade ideológica do pensamento europeu.

“É uma atividade ou outra, que aí é passado um trabalho. Nesse trabalho você mistura literatura e demais áreas. Aí eles pegam uma África “aceitável”, nos óculos da religião, da moral. Porque o povo brasileiro é cristianizado de maneira geral, os nomes das nossas cidades, ruas e feriados, a nossa cultura é muito baseada nesse sentido cristão. Então tudo que envolve religião e África, não vai aparecer, mesmo tendo a lei, não vai aparecer. É aquilo, um pai vai reclamar e questionar sobre o porquê aprender isso, se não cai na prova. O diretor vai reclamar. (...) No máximo isso pode aparecer numa questão sobre patrimônio cultural, mas só.”

O professor prossegue falando que algum tema ligado a questões africanas aparece mais ligado ao processo de descolonização da África ou um pouco para falar de escravidão. E complementa:

“Eu sei que meu aluno sabe que a África não é um país, eles não estão nesse nível de desconhecimento, mas ele acha que a África é uma coisa só (culturalmente). Quando eu propus uma atividade sobre cultura africana na escola, e recebi a resposta negativa da diretora, justificando que não seria bom pois tinha poucos alunos negros na escola, como se falar de negritude fosse exclusivamente com os alunos negros.(...) Percebo também que muitas vezes só se fala em novembro, mas é melhor fazer assim do que não fazer.”

Em concordância, as professoras Yvone e Clara também destacam que se fala sobre História e cultura Africana e Afro-brasileira por parte da escola em novembro. Segundo Clara, isso gera um esvaziamento da pauta, pois os alunos acabam encarando como algo anual que eles já sabem que vai acontecer e não compreendem completamente a dimensão da pauta. No entanto, a própria professora Clara compara sua atuação numa escola privada de classe média baixa com a de classe média alta. Na última, nem projetos de aplicação de temas das africanidades existem, pois entendem que não faria sentido, já que não têm alunos nem professores negros em sua instituição

A professora Aracy aponta que é cada um por si; em outras palavras, não há um projeto pedagógico estruturado para a aplicação desses temas, ficando a cargo da vontade do professor tentar fazer dentro dos meios possíveis.

Outra abordagem interessante é a do professor Martins:

“Eu tenho 40 anos, e a maioria das pessoas que trabalham comigo têm essa idade ou mais. Pessoas que saíram da faculdade sem ter esse ensino. Ai, se você é negro e/ou quer compreender essas questões, você vai estudar. Se não você não vai estudar não vai ter conhecimento sobre o assunto. Então a lei já aparece, obrigando que o material didático tenha, os professores por sua vez podem falar, só que existe uma diferença do professor que fala esporadicamente porque está ali no currículo, com o professor que tem o estudo e dedicação, como eu tenho.”

Mesmo que o discurso do Estado tenha mudado, e talvez o marco da conferência de Durban de 2001 seja o principal, e hoje exista a lei que obriga a escola a ensinar cultura e História afro-brasileira e africana, se esta prática fica a cargo da vontade individual de alguns professores engajados, ou de datas consideradas quase como comemorativas ou sequer isso, demonstra que a

consolidação da Lei 10.639 e da Lei 11.645 ainda é um desafio. Alguns professores na entrevista, assim como exemplificado, apresentam que aplicar a lei é motivo de medo por demissões ou reclamações por parte de pais, situações que a própria coordenação pedagógica adere. A professora Clara relata que já houve casos em que foi marcada reunião com diretora e pais, na qual a coordenação não defendeu a professora e tentou impor a ela a mudança nos conteúdos que poderia abordar.

Segundo as pesquisas sobre a aplicação e consolidação da Lei 10.639 e 11.645, os dados coletados são:

“(…) o grave cenário das redes municipais de ensino, em que mais da metade das secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. Esta pesquisa, que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes. A leitura dos resultados pode ainda promover a reflexão sobre as possibilidades necessárias a serem exploradas para alterar essa realidade, tendo em vista que apenas 29% das redes municipais de ensino desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei.” (INSTITUTO ALANA E GELEDÉS, 2023)

A pesquisa ainda traz algumas informações relacionadas aos principais desafios enfrentados para aplicação da lei: “Ausência de apoio é o principal desafio para a implementação da referida lei segundo as secretarias participantes. Falta de conhecimento e de engajamento também são citados” (INSTITUTO ALANA E GELEDÉS, 2023).

Outros fatores são trazidos pela pesquisa, como a dificuldade dos profissionais em transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas, a falta de informações e orientações suficientes por parte das secretarias, a pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações, a ausência de fiscalização que garanta a implementação efetiva, a falta de participação ou engajamento dos profissionais em formação, e a temática que não está na agenda de prioridades da Secretaria Municipal de Educação, entre outros motivos que aparecem em menor número de respostas (INSTITUTO ALANA E GELEDÉS, 2023).

A professora Elizabeth, em concordância com esses dados, destaca que professores mais antigos muitas vezes não têm acesso para se reciclar, rever antigos conceitos e se atualizarem nas novas demandas, ficando frequentemente a cargo dos professores novatos. Ao relacionar o depoimento dos demais professores com os dados apresentados pela pesquisa acima citada, e os principais fatores que ela apresenta para a não aplicação da lei, pode-se perceber a ausência de um projeto político-pedagógico e uma falta de engajamento para aplicar a lei. Ficando a cargo dos profissionais, ou em casos isolados, o desejo de pôr em prática o que manda a lei. Aliando isso à

ausência de fiscalização, é natural que não sejam nem 50% dos entrevistados na pesquisa acima citada que apliquem a Lei 10.639 de 2003 e a Lei 11.645 de 2008.

Na contramão disso, o professor Wander é diretor de uma escola em São Gonçalo, a qual tem parceria com a FFP/UERJ. Nossa entrevista foi na escola, e lá pude ver que há salas e uma preocupação enorme em abordar as temáticas raciais durante o ano inteiro, culminando em novembro na semana da consciência negra. A convite do professor, participei nesta semana da consciência negra. Nela, algumas pessoas negras das diferentes áreas acadêmicas e artísticas foram convidadas a falar sobre suas experiências de vida e suas pesquisas ou trabalhos. Lá, eu me apresentei como homem negro que chegou ao mestrado e, além das minhas experiências de vida e combate ao racismo, pude falar um pouco sobre esta pesquisa, buscando mostrar aos jovens que ali estavam que, apesar das dificuldades, sim, é possível entrar na universidade e produzir conhecimento.

3.4: RESULTADOS E APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE SAMBA-ENREDO E IDENTIDADE EM SALA DE AULA

Este bloco busca resgatar as intenções dos professores no ensino de História através da utilização de sambas-enredo para tratar temáticas afro-brasileiras, interligando isto a como esses professores avaliam os resultados dessas práticas. Também serão trazidos alguns autores teóricos aqui apresentados para dialogar com as respostas dos professores sobre suas práticas pedagógicas e resultados. Aqui, apesar de haver semelhanças entre as respostas, elas serão agrupadas por professores, facilitando a melhor visualização de como cada profissional age intencionalmente.

Começando pelo professor José. Ele trabalha com algumas devolutivas de aprendizagem. No exercício, o aluno apresenta aquilo que aprendeu, quais mudanças percebe em suas perspectivas. Segundo o professor, no processo de aprendizagem é muito importante o direcionamento oferecido pelo professor para a apreensão dos conteúdos. Então o aluno irá refletir sobre aquele tema a partir das fontes que lhe foram dados e entre eles pode estar o samba-enredo. Como exemplo disso, ele cita um trabalho, no qual os alunos tiveram que fazer uma apresentação a partir das letras dos sambas enredo de 1988 que lhes foram apresentadas com o objetivo de refletir acerca da questão racial no Brasil.

A partir da avaliação do professor e com base em Caimi (2009) e Miceli (2009), a prática pedagógica do José problematizando as letras dos sambas-enredo apresentados aos alunos mobiliza-os para refletirem sobre as continuidades históricas que explicam determinados acontecimentos da história nacional brasileira e mostra que há uma continuidade e um sentido no aprendizado histórico. Através disso, e do direcionamento do conteúdo pelo professor, o aluno

tem a possibilidade de dar maior complexidade às suas ideias históricas e, conseqüentemente, demonstrar um desenvolvimento de sua consciência histórica (RÜSEN, 2006). Este desenvolvimento ganha sentido a partir das devolutivas narrativas que os alunos apresentam, expressando a expansão de sua capacidade de organizar informações, compará-las, interpretá-las e produzir conclusões que relacionem os conteúdos aprendidos/interpretados à sua vida prática, no caso, ao aprofundamento do debate acerca da questão racial no Brasil.

O professor Jessé acredita que a mobilização dos conteúdos ligados à negritude depende de um conjunto de fontes, mas o samba-enredo é um dos elementos que propicia debates importantes. Novamente é citado o samba-enredo da Mangueira de 2019. Para o professor, aquela letra auxilia seu propósito pedagógico pois traz figuras negras de maneira positiva e de resistência, ou seja, as enxerga como sujeitos históricos. Cabe ao ensino escolar de história, segundo ele, comparar essas informações com a realidade da vida. O professor José identifica o samba e o carnaval como espaços que dão visibilidade e provocam debates públicos sobre essas questões. Então, a partir disso, aponta que o samba-enredo e o carnaval podem ser o pontapé inicial para ir além na compreensão de algo que é complexo. Nesse sentido ele diz:

“Foi o carnaval que me fez chegar a outras fontes, foi o carnaval que me fez chegar à História. Então possivelmente o carnaval para mim, em sala de aula, pode despertar os alunos a buscarem outras fontes, a entender mais, a sensibilizar. Não vai ser só isso, mas pode ser o pontapé para levantar uma discussão, como o carnaval faz. Por exemplo, a Grande Rio quando falou de Exú em 2022, teve um “boom” nos sites de pesquisa de pessoas querendo saber o que era Exú, olha o potencial disso, ou quando a Paraíso do Tuiuti falou do Brasil, a partir da visão do escravizado, se tornou um dos assuntos mais comentados no mundo nas redes sociais.”

Já a prática do professor Jessé, outro dos nossos entrevistados, o posiciona como um historiador público em sala de aula. A História pública consiste em práticas que produzem narrativas ou conhecimento histórico fora do ambiente acadêmico, refletindo uma abordagem histórica e podendo ou não envolver diretamente historiadores. Segundo Santhiago (2016), a História pública se preocupa com a divulgação acadêmica, portanto com o público e a circulação das produções.

Conforme afirmado por Wanderley (2020), a história pública, mais do que um campo específico da ciência histórica se concretiza como formas de agir de sujeitos, em nosso caso do professor, que demonstram uma preocupação com as formas de constituição do conhecimento histórico, mas, sem perder a perspectiva de que esse conhecimento não é monopólio do profissional de história. Assim, um professor que assuma essa perspectiva profissional procura ser capaz de fazer interagir criticamente conhecimentos historiográficos a outras formas de saber, sabendo do potencial de essas práticas, porque fazem dialogar criticamente ciência e

conhecimentos prévios existentes na vida social, desenvolverem o senso crítico dos alunos em relação à essa mesma realidade social. Essa abordagem destaca que o conhecimento histórico pode transcender as paredes da sala de aula, ganhando significado na vida cotidiana do aluno e da comunidade do entorno. Jessé compreende esse conceito e o aplica de maneira prática no ambiente escolar diariamente. A escola em que Jessé leciona regularmente publica vídeos do professor utilizando sambas-enredo com seus alunos, além de propor trabalhos que estimulam a reflexão sobre negritude e combate ao racismo.

O professor Almir, por sua vez, adota duas abordagens para avaliar seus resultados. Primeiramente, utiliza provas que abordam conceitos e temas levantados por meio do samba-enredo e outras propostas pedagógicas. Em segundo lugar, na última aula, realiza uma revisão/debate sobre o que foi aprendido ao longo do ano, permitindo que os estudantes tragam as principais questões que despertaram seu interesse

Nessa última aula, na escola pública, a questão racial é frequentemente destacada, e a música, seja por meio do rap ou do samba, emerge como a principal promotora desses debates. Vale ressaltar que o professor Almir teve um papel significativo no desenvolvimento da minha consciência racial, e acredito que esta dissertação não seria possível sem professores como ele. Durante o 3º ano do Ensino Médio, as aulas do professor foram determinantes para que eu decidisse me tornar professor de História, mobilizando esse desejo interior. Dessa maneira interpreto como positivo os resultados das práticas pedagógicas do professor Almir.

Por outro lado, com base no relato do professor Almir e nas ideias de Hooks (apud Furtado e Veríssimo, 2019), propõe-se uma educação que reconheça o aluno como sujeito transformador, utilizando o conteúdo para explicar as opressões e promover a coletividade. Almir, divide a avaliação de seus resultados, uma opção que utiliza é a prova como meio de expressar os conceitos e temas abordados por meio do samba-enredo e outras propostas pedagógicas. Assim, ele procura ver se os alunos conseguem ter a capacidade de compreender as letras dos sambas, seja pelo ponto de vista da temática apresentada, assim como a estrutura poética da composição.

Por outro lado, na última aula, o professor abre o debate sobre o ano letivo inteiro, questionando aos alunos quais questões eles tiveram mais interesse, normalmente a questão racial ganha destaque na escola pública. E com eles destacando o uso das músicas que ele traz como fonte para a discussão que mais os interessou, então demonstrando que a utilização de samba-enredo cumpriu seu principal objetivo, mobilizar o debate sobre negritude. A discussão crítica e problematizadora de sambas-enredo pode contribuir para o ensino de história, permitindo que os alunos se tornem sujeitos críticos capazes de propor respostas para debates complexos. Autores como Fontenele e Cavalcante (2019) e Hartmann (2020) enfatizam a importância de utilizar o

samba para construir a autoestima e autoconfiança de crianças e adolescentes negros, resgatando histórias silenciadas e apresentando nuances das questões raciais.

Além disso, a prática de narrar "contra-histórias" sobre a negritude, conforme aponta Hartmann (2020), contribui para enfraquecer o discurso colonialista, repensando o continente africano a partir de sua diversidade cultural. Este é o principal objetivo do professor Almir. A identidade negra é compreendida como algo em constante construção, não se limitando a um ato de denúncia, mas permitindo que os alunos atribuam novos significados a essa questão em um contexto histórico-social específico (DA SILVA, 2021).

O professor Angenor ao falar sobre como vê seus resultados, fala da seguinte maneira:

“Eu enquanto educador carrego comigo algumas expectativas. Eu queria que eles saíssem ouvindo samba-enredo, ou saíssem com um letramento, mais repertório, que pudesse usar isso em uma redação, em resumo que tenha algum desdobramento para a vida da pessoa. Mas eu enquanto educador tenho me desprendido de criar muitas expectativas. No sentido de, talvez ter ouvido samba-enredo não vai mudar a vida dele, mas pode ter trazido um outro olhar, uma outra experiência. Então, para mim um medidor dos resultados é a curiosidade. Se eu mencionar o samba e o aluno vêm me perguntar uma dúvida acima, ou ele mesmo pesquisa outro samba e me pergunta, aí eu acho que meu trabalho tá feito. Quando ele chega em casa e ele comenta com os pais e comenta sobre o samba ou o conteúdo do samba, isso é o que fica. (...) Talvez o samba não possa mudar tudo, mas é um meio, é um caminho. Importante que o aluno saia dali um pouco menos ignorante em relação a temas que são cruciais para nossa sociedade. (...) Cabe ao professor ter a intencionalidade na sua prática, saber o que ele quer com isso, senão, o uso do samba-enredo em sala de aula vai ser só uma alegoria que está lá jogada”.

Assim como os professores José e Jessé, o professor Angenor expressa suas expectativas como educador, destacando a importância de despertar a curiosidade dos estudantes. Ele acredita que, mesmo que o samba-enredo não transforme totalmente a vida dos alunos, pode proporcionar uma visão diferente e enriquecer suas experiências.

Ferreira (2016) teoriza essa perspectiva ao afirmar que as realidades vividas pelos sujeitos no cotidiano influenciam o seu processo de ensino-aprendizagem. Independente da incerteza quanto aos resultados, ele destaca a importância de abordar questões sociais relevantes em sala de aula, como no caso da representação histórica da população negra, que pode gerar uma identidade positiva dos estudantes.

Dessa forma, quando utilizado intencionalmente em sala de aula, o samba-enredo pode ser um meio significativo para despertar a curiosidade dos alunos, contribuindo assim para um processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor e consciente. Essa curiosidade é essencial para que os alunos procurem cada vez mais se informar. Do ponto de vista pessoal, o samba-enredo foi o primeiro impulso que tive para me interessar por história. Ver as narrativas sobre a negritude produzidas pelas agremiações foi a primeira vez que revi minha identidade, então a

expectativa do professor dialoga com diversas experiências de muitas pessoas que veem nos sambas-enredos o primeiro contato com narrativas decoloniais.

A professora Yvone, por sua vez, tem como objetivo principal mostrar aos alunos que a escola de samba é um espaço de aprendizagem, enfatizando que a escola formal não é o único lugar de produção de conhecimento. Ela gosta de incluir questões relacionadas ao samba em suas provas, percebendo que isso permite avaliar a compreensão dos alunos em relação à linguagem do samba. No entanto, a prova é apenas uma pequena maneira de avaliar esse entendimento. No debate sobre o samba, a professora observa como os alunos se aproximam ou se distanciam dessa cultura, percebendo o avanço das conversas e a compreensão dos estudantes. Yvone ressalta que há um leque de outras possibilidades para debater identidade racial e antirracismo, mas a música em geral é uma maneira mais leve desses temas surgirem. Ao final da entrevista, a professora conclui suas ideias.

“Eu acho muito importante utilizar os sambas-enredos como forma de identidade para as crianças, porque é muito importante elas olharem, especialmente para ritmos que têm uma participação negra muito forte e se identificarem com essas músicas e esses espaços. Eu já ouvi muito em sala de aula, o falar do samba não sendo cultura ou coisa de “preto”, no sentido de inferioridade. E aí quando você traz ele (sic) para sala de aula e desconstrói essa visão negativa e apresenta e questiona, como isso pode ser ruim? E muitas vezes os alunos que dizem isso são pretos, mas é importante questionar por que essa criança está falando isso. Certamente porque ela foi ensinada que o samba não era algo culto, naquela lógica que há cultura culta, e a cultura popular é feia. Vamos transformar a rítmica do samba e transformar em bossa nova para ser mais aceitável.”

A autora Santos (1983) argumenta que tornar-se negro é um processo ideológico, envolvendo a criação de uma nova consciência de si mesmo e a transcendência das ideias previamente estabelecidas por outros sobre a própria identidade. Em outras palavras, é o ato de rejeitar ideologias criadas por grupos dominantes que propagam a superioridade da branquitude. Segundo Nascimento (1978), a valorização da cultura afro-brasileira atribui significado às existências coletivas, desnaturalizando a identidade nacional preestabelecida. Nesse contexto, as narrativas históricas presentes nos sambas-enredo podem desempenhar um papel significativo na promoção dessa compreensão (BULCÃO, 2020).

A partir do relato da professora, percebe-se que a escola pode desempenhar um papel crucial na formação identitária dos alunos. A discussão crítica e problematizadora dos sambas-enredo pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem escolar de história. O samba-enredo, ao contribuir para a construção da autoestima e autoconfiança de crianças e adolescentes negros, incorpora elementos de identificação positiva com a negritude, desmistificando estigmas e marcas negativas na construção identitária do negro no Brasil.

Historicamente, a educação formal promoveu uma identificação positiva apenas para figuras das classes dominantes, resultando na perpetuação da "história branca". Esse processo normalizou a branquitude como padrão, negando ao negro a oportunidade de construir uma identidade própria (FANON, 1952). No entanto, a cultura de herança negra, dentro do contexto da diáspora, assume um papel estratégico de resistência, destacando-se por meio de elementos como música e dança na construção da identidade sociocultural negra (HALL, 2003)

No cenário brasileiro, Santos (1983) aborda estereótipos associados à cultura afro-brasileira, revelando visões irracionais e emocionais da população negra, especialmente em relação à sua musicalidade e ritmicidade. Entretanto, a autora também destaca a folclorização da cultura afro-brasileira pela ideologia dominante, convertendo símbolos étnicos em nacionais sem conceder visibilidade e respeito à população negra que os produziu (MUNANGA, 1986).

A professora Yvone, conforme apresentado no relato, busca reverter o estigma sobre a produção cultural negra. Ela procura que seus alunos compreendam a origem desse estigma, contestando-o e demonstrando a riqueza cultural da herança negra no Brasil. A professora Clara, no entanto, observa uma mudança nos resultados ao longo do tempo, indicando que, embora o samba-enredo tenha sido eficaz em certo período, há uma desconexão mais recente com os alunos.

Essa desconexão pode ser analisada sob a ótica da teoria da colonialidade, indicando que o pensamento eurocêntrico ainda prevalece no Brasil, influenciando as relações sociais e perpetuando a hierarquização racial (FURTADO; VERISSIMO, 2019). O desafio de contestar o mito da democracia racial construído historicamente pode explicar o silenciamento sobre temáticas raciais.

A convite da professora, pude ir em uma das escolas em que trabalha e acompanhar um evento dedicado ao dia da consciência negra, no qual foi apresentado bastante samba. A escola é particular e fica no município de Niterói. O convite da professora foi para complementar a entrevista, vendo na prática como o que ela falou em entrevistas se aplica. Como a professora, pude perceber que há um desconhecimento sobre o gênero. Porém, diferentemente dela, senti que rapidamente os alunos se envolveram com a dinâmica que estava sendo apresentada. Teve música e uma palestra, nesta última que foi gerida por um líder quilombola da cidade, os alunos se dispuseram a perguntar e se interessaram pela temática ligada à negritude e à cultura afro-brasileira.

Quanto aos resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Aracy, ela destaca que:

“Eu vejo que isso dá certo, quando eu vejo que repercute, que eles estão comentando, e eu já vi isso acontecendo. Seja nas minhas turmas de pré-vestibulares, seja nas minhas turmas regulares, seja depois de uma prova em que eu botei uma questão com samba-

enredo, mas em especial de ter gerado a reflexão. Eu acho que o papel da História é esse, gerar crítica ou a reflexão e o papel do samba-enredo também é esse(...). E no samba tem uma questão que é a comunidade, o que ela quer falar, se ela não quiser falar aquilo, ela não vai. E se a gente pode usar isso em sala de aula, significa que a gente vai ter um outro “microcosmos”, sai de uma comunidade para outra comunidade; a comunidade escolar. Entendendo o porquê aquela letra é importante(...) vejo que com os alunos o samba-enredo gera reflexão sobre a sociedade”.

Conforme destaca Caimi (2009), isso equivale a visualizar a "História Problema", uma vez que apresenta sujeitos múltiplos na constituição da História, analisando as continuidades e rupturas dos acontecimentos. Corroborando outras análises aqui apresentadas, as letras de samba-enredo, segundo a professora, representam uma fonte importante que mobiliza os alunos para reflexão, levando-os a problematizar suas realidades sociais a partir do passado.

Por outro lado, a professora ressalta que, além da reflexão, a narrativa contada pela escola de samba possui identificação com o aluno, remodelando sua representação social. Conforme Jodelet (2001), baseando-se em Moscovici, as representações sociais são sistemas de interpretação do mundo orientados pela comunicação social. A análise dos sambas-enredo sob essa perspectiva busca compreender como essas representações desempenham um papel significativo no desenvolvimento individual e coletivo, assim como na formação de identidades individuais e coletivas.

Os sambas-enredo com temáticas afro, em uma sociedade marcada pelo racismo, podem exercer forte influência sobre os alunos quando introduzidos na sala de aula pelos professores, seja causando incômodo, emoção, mobilização, choque, entre outros.

A complexidade de possibilidades que a utilização do samba-enredo na prática pedagógica pode gerar é também apontada pelo professor Martins. Analisando os resultados de suas práticas, ele afirma que é difícil medir o efeito disso, pois está no âmbito da cultura. No entanto, acredita que falar da cultura do samba é, em si, falar contra o racismo, pois ao mostrar a potencialidade de um povo historicamente oprimido, é também apresentar aos alunos que eles podem e devem acreditar em si mesmos. Além disso, ele consegue demonstrar aos seus alunos que a cultura negra gera riqueza cultural e econômica para a sua cidade. Por fim o professor conclui:

“O aluno começa a pensar sobre o racismo e combater ele (sic). Não dá para dizer que isso seja um resultado direto da minha fala, mas posso perceber que de alguma maneira estou contribuindo com isso. Quando eu vejo que os alunos se sentem mais bonitos usando penteados de referência africana. Mas, não posso dizer concretamente que seja por minha aula, pois são múltiplas influências, das quais, minha aula seja uma delas.”

Assim como o professor Angenor, o professor Martins considera o samba-enredo como um ponto de partida para refletir sobre as identidades negras em sala de aula. Ele destaca que essa construção é um processo complexo, envolvendo diversas influências que podem ser positivas, sendo o samba-enredo uma delas.

Assim como o professor, Hall (2003) ao abordar a cultura destaca que ela é, no contexto em que existe o racismo, um meio de resistência política. De acordo com o autor, em um país marcado pelo racismo, valorizar a cultura de um povo historicamente oprimido é atribuir a ele sua importância, respondendo assim ao racismo como um ato que desumaniza sujeitos e deslegitima culturas com base na cor da pele e procedência cultural.

Já o professor Wander primeiro aponta suas intenções:

“Quero trabalhar a questão da identidade. Como falei anteriormente, eles não se enxergam como negros, eles se acham pertencentes a um outro grupo. Então ao trabalhar a identidade e valorizar essa identidade a gente mostra quais são as contribuições desse grupo para a contribuição numa sociedade, isso faz com que eles se sintam importantes também. A menina não acha necessário alisar o cabelo para se sentir bonita. Trabalhar com o samba é mostra que um espaço de cultura também, é dizer que eles podem construir coisas positivas também e é fazer com que o aluno se sinta valorizado e seja algo significativo para ele”.

Nesse relato, algumas questões merecem destaque. A primeira delas é a valorização cultural da produção negra, tema abordado por Nascimento (1978). A busca pelo reconhecimento cultural e histórico da participação como sujeitos históricos foi e continua sendo uma das principais demandas do Movimento Negro, sendo discutida pelo autor desde o século passado. Afinal, como pode o aluno se identificar com uma identidade considerada inferior? Portanto, como enfatizado pelo professor, as identidades negras só fazem sentido se mostrarem ao aluno a existência da discriminação, mas também evidenciarem que, apesar disso, a população negra desempenhou um papel protagonista na formação do Brasil, seja cultural ou politicamente.

Ao ser questionado sobre os resultados, o professor destaca que sua preocupação não se limita à prova, mas sim aos trabalhos realizados ao longo do ano. Ele ressalta que não há problema em refazer a atividade, não a atividade em si, mas sim atingir o mesmo objetivo, caso o resultado desejado não tenha sido alcançado. Devido à maior flexibilidade nas disciplinas de Magé, o professor observa que, muitas vezes, o samba não é o primeiro passo, mas sim a conclusão da atividade, onde ele lidera a aula e o trabalho, culminando na apreciação do samba-enredo.

Também a professora Elizabeth tem como principal objetivo fazer com que os alunos se reconheçam e compreendam a desigualdade racial no Brasil, incentivando a reflexão sobre a sociedade em que vivem. Ela avalia seus resultados com base nas respostas dos alunos e em como eles se empoderaram por meio das aulas. Um exemplo disso é evidenciado em uma carta que recebeu de um dos seus alunos.

“No final do ano, os alunos fizeram uma carta de umas duas páginas para mim. Falando como foi para eles esse processo. Na carta eles falam que eles conseguiram entender a importância de se estudar História, que não era só gravar conteúdo e sim para entender de onde eles vieram. Eles colocaram até uma frase dizendo que eu “fazia eles despertarem nossas maiores potências”. Então eu acho que é dessas maneiras que a gente percebe os

resultados, como eles amadurecem nas respostas, como eles se posicionam politicamente”

Este relato, seja por meio da carta dos alunos ou pela forma como os alunos se posicionaram após as aulas com a professora, reflete, segundo Cerri (2017), uma nova consciência histórica, possibilitando a conexão entre o passado e o presente. Ao reconhecerem a influência do passado em suas vidas, os alunos revelam não apenas um aprendizado escolar, mas também uma percepção mais profunda sobre suas próprias identidades e o mundo ao seu redor. Essas experiências individuais estão alinhadas à ideia de que a História, como disciplina, desempenha um papel essencial em dar significado ao presente por meio do estudo do passado.

O estudo do passado e sua relação com o tempo presente pode, como faz intencionalmente nosso último entrevistado, o professor Ângelo, causar indignação ou levar os alunos a repensarem como a história foi construída e quem foi deixado de fora da história oficial. Ângelo avalia os resultados de suas práticas por meio dos debates e das falas dos alunos, pois, segundo ele, após a pandemia, fazê-los falar tornou-se algo muito difícil. O fato de eles se expressarem e se mobilizarem demonstra um encantamento com o tema, indo além de uma abordagem apenas produtivista. Ao contrário da professora Clara, para o professor Ângelo, nos últimos cinco anos falar sobre negritude tem sido mais fácil, pois os alunos tendem a se mobilizar e combater mais. Mesmo que algum aluno ainda não se considere negro após a aula, ele consegue sair de lá com um olhar mais solidário em relação à causa.

Resgatando a citação de Paulo Freire - "ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p.29). O professor Ângelo destaca que o samba-enredo pode servir como uma ferramenta para a compreensão do mundo pelos alunos, trazendo novas interpretações.

Com base na análise das principais intenções dos professores e na forma como avaliam os resultados de suas práticas, percebe-se uma variedade de estilos pedagógicos. No entanto, todos convergem para apontar que é de suma importância ter a intencionalidade de trabalhar com identidades negras. Este trabalho não apresenta uma fórmula perfeita para perceber como o uso do samba-enredo resulta na potencialização, mas, a partir das entrevistas, nota-se que é uma opção, seja pela íntima conexão entre samba e negritude ou como atividade pedagógica que gera interesse nos alunos.

Conclusão

Diante dos objetivos apresentados no projeto de pesquisa desta dissertação pretendo revisar sua concretização. Além de explicitar o modo com o qual esse trabalho se destaca no campo de estudos, nessa conclusão pretendo visitar os pontos centrais desenvolvidos e suas abordagens.

O primeiro objetivo foi esclarecer como a história do samba muitas vezes se entrelaça com a criação de uma identidade racial brasileira distinta, incluindo a população afrodescendente. Isso historicamente resultou na marginalização dos criadores desse ritmo, colocando-os à margem dessa identidade. No decorrer do Capítulo 1, o samba foi relacionado ao gênero musical da população negra, justificando a formação de uma identidade negra no Brasil com base em autores como Munanga (2019). Destacou-se também como elites políticas e intelectuais, diante da popularização do samba, buscaram mistificar essa identidade, assimilando-a a uma cultura nacional sem cor, tentando remover sua essência negra. Paralelamente, ressaltou-se que no samba, especialmente no subgênero samba-enredo do carnaval carioca, a africanidade é um elemento constitutivo, sendo assim, as tentativas de desvinculá-lo de sua origem negra são infrutíferas.

A pesquisa utiliza questões relacionadas à identidade racial para refletir sobre o impacto das letras dos sambas-enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro do Grupo Especial a partir da década de 1960, quando usadas no ensino de História podem trazer reflexões profundas sobre as identidades raciais no Brasil.

Ao longo do Capítulo 2, foram analisadas algumas letras que exploram como a identidade negra no Brasil pode ser expressa através do samba-enredo, denunciando o racismo, destacando figuras negras heróicas na história do Brasil e dando visibilidade à cultura de descendência africana que persiste no país. O objetivo também foi repensar os enredos e letras como uma forma de considerar a identidade do negro no Brasil do passado, presente e futuro. A comparação de discursos sobre a negritude ao longo do tempo, desde a década de 1960, permitiu contextualizar a evolução dessas representações nos enredos das escolas de samba.

Outro objetivo foi o de refletir sobre como o ensino de História utiliza artefatos da cultura popular na produção de significado para a identidade étnico-racial, considerando o papel do docente na mediação desses significados. No Capítulo 1, o samba foi apresentado como uma produção popular de cultura, enquanto no Capítulo 2, o desfile carnavalesco, no qual o samba-enredo é cantado, foi considerado uma produção de conhecimento e significado para uma comunidade específica.

No Capítulo 3, os objetivos anteriores culminaram em entrevistas com professores, revelando como utilizam o samba-enredo em sala de aula. Dificuldades foram apontadas, mas também justificativas para o uso pedagógico das letras dos sambas-enredos, destacando o papel fundamental do professor na construção desses significados.

O último objetivo era relacionar a potência das letras de sambas enredo no ensino escolar de

História aos objetivos da Lei 10.639, que obriga o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. No Capítulo 1, foi abordada a configuração dessa lei, suas demandas e o caminho até sua implementação. No Capítulo 3, por meio das entrevistas, buscou-se refletir como os professores percebem a aplicação da lei e como a veem sendo implementada por seus colegas.

A pesquisa demonstrou, por meio dos relatos dos professores que, apesar dos mais de 20 anos de existência da Lei 10.639, sua aplicação ainda não é uma realidade plena. O Capítulo 3 detalhou diversos desafios que impedem uma maior adesão às diretrizes da legislação. Essa constatação destaca a relevância da pesquisa em contribuir para um ensino de História que conceda protagonismo ao povo negro no Brasil, combatendo o racismo por meio da cultura, denúncias e reflexões sobre o futuro do país. O trabalho visa enriquecer a educação, pois, se ela não aborda a história do povo negro, como podemos esperar melhorias em nossa realidade social?

Por fim, acredito que todos os objetivos estabelecidos para esta pesquisa foram alcançados. O debate sobre educação, ensino de História, samba e identidade negra foi robusto, respaldado por diversos profissionais cujas perspectivas dialogam diretamente com os pontos abordados na dissertação, proporcionando uma complementaridade prática aos debates teóricos apresentados.

Além dos objetivos pré-estabelecidos na fase inicial da pesquisa, as entrevistas revelaram um fator importante para o estudo. Ao longo do mestrado, as entrevistas com os professores ganharam cada vez mais peso. As intenções iniciais baseavam-se na comprovação metodológica do uso dos sambas-enredo com temáticas afro como fonte para refletir sobre a questão racial. No entanto, à medida que as perguntas foram elaboradas, novas camadas foram sobrepostas à questão inicial, que é a importância da intencionalidade dos professores em sua prática pedagógica.

Aqui, refiro-me à intencionalidade como não apenas incluir o samba-enredo no planejamento de aula, mas como uma posição política-militante antirracista. É comum em todos os professores e professoras, mesmo considerando suas especificidades, que haja presente neles uma espécie de militância pedagógica ao utilizar o samba-enredo. Eles conseguem enxergar na temática racial um tema difícil de ser abordado em sala, assim como um déficit na formação dos professores, ficando a cargo de cada um deles a vontade de conhecer e transformar o ensino da História afro-brasileira em algo significativo para seus alunos.

FONTES

Acabaya, Cíntia; Arcoverde, Léo. Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio. G1, 2023

BLOG OURO DE TOLO. *Encontros: André Diniz e Leandro Vieira*. YouTube. 24 de janeiro de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GjT-D7S4H5g>>.

BERNARDO, André. *'Liberdade religiosa ainda não é realidade': os duros relatos de ataques por intolerância no Brasil*. BBC NEWS BRASIL, 2023. Disponível em

<[https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64393722#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20den%C3%BAncias%20de,Grande%20do%20Sul%20\(51\).](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64393722#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20den%C3%BAncias%20de,Grande%20do%20Sul%20(51).>)>. Acesso em 9 de outubro de 2023.

Carnaval e política: da ditadura militar até a prefeitura de Crivella, 2018. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Jornal O Globo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Yddbu3f_jds&t=399s>. Acesso em 7 de outubro 2023.

CARNAVALESCOS. Podcarnavalescos: compositores participam de debate sobre samba-enredo e os rumos do gênero musical. YouTube, 11 de Janeiro de 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FteIgoC_uSo>. Acesso em 11 de Outubro de 2023.

Carta prova que princesa Isabel tinha um projeto progressista para o Brasil?. Disponível em <<https://cliohistoriaeliteratura.com/2021/05/19/carta-prova-que-a-princesa-isabel-tinha-um-projeto-progressista-para-o-brasil/>> . Acesso em 9 de outubro de 2023.

Combate à violência contra jovens negros depende de enfrentamento ao racismo estrutural, dizem debatedores. Fonte: Agência Câmara de Notícias. 2023.

DINIZ, André. *Entrevista concedida a Alberto Fraga Pereira em abril de 2021*

BEIJA FLOR. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

GRANDE RIO. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

IMPÉRIO DA TIJUCA. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

IMPÉRIO SERRANO. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

Instituto Alana e Geledés. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>.

MANGUEIRA. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

MOCIDADE. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

PARAÍSO DO TUIUTI. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

PORTELA. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

SALGUEIRO. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

TRADIÇÃO. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

UNIDAS DA CAPELA. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

UNIDOS DE SÃO LUCAS. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

VILA ISABEL. GALERIA DO SAMBA. www.galeriadosamba.com.br Acesso em: Outubro de 2023.

Salgueiro foi o primeiro a cantar a liberdade em tempos de ditadura. Jornal Extra, Rio de Janeiro, 23 de janeiro de 2013. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/carnaval/carnaval-historico/salgueiro-foi-primeiro-cantar-liberdade-em-tempos-de-ditadura-7334028.html>>.

Acesso em 6 de outubro de 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019.

AMORIM, Alessandro Moura. *MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história*. Dissertação de mestrado, UFPB, 2011.

ANDRADE, Fabricio Castilho Nunes de. *Samba de escola: o uso dos conceitos de memória e identidade para a educação das relações étnico-raciais*. Dissertação ProfHistória, 2019.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, p. 709-724, 2004.

ARAÚJO, Victor Marques de. *Por um rizoma dos sambas de enredo: Faces da negritude*. Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 5, n. 4, p. 234-254, 2020.

ARAÚJO TEIXEIRA, Ricardo Augusto de. *Rótulos no samba: Crime e etiquetamento na cultura pop carioca do século XX*. Revista Em Tempo, v. 17, n. 01, p. 296-319, 2018.

AZEVEDO, Amailton Magno. *Samba: um ritmo negro de resistência*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 44-58, 2018.

BARRADAS, F. C. *MPB e Multiculturalismo: O Samba como Símbolo da Identidade Nacional*. Akrópolis, v. 14, n. 2: 55- 60, 2006.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, Anderson da Silva. *Por uma educação favelada: uma abordagem antirracista que dá samba e (re) existência*. 2020.

BULCÃO, Renata. *O tambor como texto: O uso dos desfiles de escola de samba no ensino de História*. Dissertação do ProfHistória, 2022.

CAIMI, F. E. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?* In. _____. In. _____. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAMILO, Valdemir. *Necro Memória: As estratégias políticas de apagamento coletivo das memórias sociais de um povo*. Justificando, 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/07/15/necromemoria-as-estrategias-politicas-de-apagamento-coletivo-das-memorias-sociais-de-um-povo/>. Acesso em 8 de novembro de 2021.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e direitos humanos*. REDE, 2001.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de pesquisa, n. 111, p. 135-149, 2000.

CARDOSO, Marcos Antonio. *Cultura afro-brasileira*. UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, n. 2, p. 240-250, 2017.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro, 2015.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Editora FGV, 2016.

CASTRO, Rafael Y.; STASI, Carlos. *A utilização de elementos musicais estruturais do candomblé na preparação e performance das baterias de escolas de samba para o carnaval*. interFACES, v. 30, n. 1, p. 67-81, 2020.

CERRI, L. F. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática*. In: LEOPOLDINO, M. A.; LIMA, M. *Didática do Ensino de História: temas, conceitos, práticas*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

CHARTIER, Roger. *Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico*. Revista Estudos Históricos, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; DE BRITO, Nicelma Josenila Costa; CRUZ, Felipe Alex Santiago. *Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores (as)*. Revista História Hoje, v. 12, n. 25, 2023.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*. Afro-Ásia, n. 19-20, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, v. 12, p.100-122, 2007.

DUMANI, Juliano; PRATES, Cristina. 01. *A afro-brasilidade em sala de aula: por uma educação antirracista*. Revista Philologus, v. 26, n. 78 Supl., p. 34-51, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Ubu editora, 2020. {1952}

FANON, Frantz. *Por uma revolução africana: textos políticos*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022. {1961}

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. *A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana*. Revista Calundu, v. 1, n. 1, 2017.

FERNANDES, Thiago Rodrigues, *O samba ensina. O samba como elemento formador de uma identidade negra nas aulas de História*. Dissertação do ProfHistória, 2022.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 103-120, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações sociais e evasão em espaços educacionais não-escolares*. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FIORIN, José Luiz. *A construção da identidade nacional brasileira*. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, n. 1, 2009.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. *Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *A história da educação dos negros no Brasil*. In: FONSECA, Marcus Vinícius _____, (org). *A população negra no ensino de História da Educação no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. *"Pedagogia da autonomia."* Rio de Janeiro: Paz e Terra 19897 (2022){1996}.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 {1971}.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, v. 10, p. 27, 1997.

FRONZA, Marcelo. *O significado da Educação Histórica brasileira e sua relação com a função pública da Didática da História*. In: WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk; MENESES, Sônia; MELO, Rosilene Alves (Orgs.). *Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências*. Série Diálogos da História Ensinada, v. 2, Sobral-CE: SertãoCult, 2022.

FURTADO, Francisca Andréa Brito; VERÍSSIMO, Ávilla Yasmim de Lima. *A pedagogia engajada de bell hooks e o reconhecimento da teoria como prática libertadora*. Caderno de anais, p. 112, 2019.

GUEDES, Rafael Pereira. *A abolição da escravidão em três atos: Realidade ou ilusão, está extinta a escravidão?*. Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 5, n. 2, p. 772-787.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas*. Revista de Filosofia Aurora, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. *Tias Baianas que lavam, cozinham, dançam, cantam, tocam e compõem: um exame das relações de gênero no samba da Pequena África do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX*. Anais do SIMPOM, n. 1, 2010.

GOMES, Tiago de Melo. *Gente do samba: malandragem e identidade nacional no final da Primeira República*. Topoi (Rio de Janeiro), v. 5, p. 171-198, 2004.

GONTIJO, Rebeca. *Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão*. Almanack, p. 44-53, 2014.

GONÇALVES, Paulo Cesar. *Mercadores de braços: riqueza e acumulação na organização da emigração europeia para o Novo Mundo*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022[1982].

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Escrita da história e ensino de história*. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. Comunicação & Cultura, n. 1, p. 21-35, 2006.

HALBSWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. Centauro, São Paulo, 2004.

HARTMAN, Saidiya. *Vênus em dois atos*. Revista Eco-Pós, 23(3), 2020, 12–33.

HARTOG, François. *Tempo e patrimônio*. Varia história, v. 22, p. 261-273, 2006.

QUEIROZ, Alexei Alves de; DE FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. *Repressão ao samba: relatos e discursos em jornais cariocas do início do século XX*. discurso, v. 22, n. 23, 2021.

LE GOFF, Jacques. « Memória » in *Memória e História*. Campinas: Unicamp, 1990.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *História e cidadania: por que ensinar história hoje. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, v. 1, p. 168-184, 2003.

MAIA, Tatyana de Amaral. *Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985)*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo nacional, v. 27, 2013.

MARIOSIA, Gilmara Santos; MAYORGA, Claudia. *Negras memórias: tradição religiosa de matriz africana no Brasil*. Sacrilégens, v. 16, n. 1, p. 363-379, 2019.

MATTOS, Hebe Maria. “*Nós tudo hoje é cidadão*”. In: MATTOS, Hebe Maria, *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista–Brasil, séc. XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Hebe Maria. “*O fantasma da desordem*”. In: MATTOS, Hebe Maria, *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista–Brasil, séc. XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Hebe. “*Remanescentes das comunidades dos quilombos*”: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista USP*, n. 68, p. 104-111, 2006.

MATTOS, Pablo de Oliveira de; MARTINS, Raphael Neves. “*Ressoam os Atabaques Lembrando a África Distante*”: Resistência e Identidade nos sambas-enredo da década de 1960. ANPUH XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. n-1 edições, 2021 [2003].

MEDEIROS, Oberdan da Silva; PORTILHO, Maria Iraneide Cruz. *Desigualdade, luta e cidadania: Acontecimento que antecederam à culminação da Lei 10.639/03*. *Estudos IAT*, v. 4, n. 2, p. 68-85, 2019.

MICELI, P. PINSKY, et al. *Uma pedagogia da História. O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Ed.Contexto, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. *ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o Ensino de História*. *Revista Maracanan*, n. 32, p. 36-59, 2023.

MUNANGA, Kabengele. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. *Estudos avançados*, v. 18, p. 51-66, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Educação e diversidade cultural*. *Cadernos Penesb*, v. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude-Nova Edição: Usos e sentidos*. Autêntica Editora, 2019.[1986].

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*. *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. [S.l: s.n.], 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva SA, 2016 [1978].

- MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. *Samba de enredo: história e arte*. Civilização Brasileira, 2023.
- NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.
- NECTOUX, Andrea. *Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08*. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 2, n. 4, p. 772-802, 2021.
- NICOLAZZI, Fernando. *Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública*. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 203-222 – 2019.
- LIMA, Ivana Stolze. *Samba-enredo e trajetórias negras: uma proposta de sequência didática para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. 2020. Tese de Doutorado. PUC-Rio.
- LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. 2a Edição Revisada e Ampliada. Autêntica Editora, 2021.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Dicionário da história social do samba*. Editora José Olympio, 2015.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Editora José Olympio, 2020.
- OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues de. *História para ninar gente grande: O desfile das escolas de samba como espaço para a produção de História Pública- Um estudo sobre enredo da Mangueira de 2019*. Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 5, n. 4, p. 420-456, 2020.
- ORIÁ, Ricardo. *O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações*. TEXTOS DE HISTÓRIA Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB., v. 4, n. 2, p. 154-165, 1996.
- PAIM, Elison Antonio; DE SOUZA, Odair. *Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História*. Revista Pedagógica, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.
- PANTA, Mariana; PALLISSER, Nikolas. *“Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias*. Revista Espaço Acadêmico, v. 17, n. 195, p. 116-127, 2017.
- PARANHOS, Adalberto. *Espelhos partidos: samba e trabalho no tempo do "Estado Novo"*. Projeto História (PUCSP), v. 43, p. 73-90, 2011.
- PAULINO, Silvia Campos; OLIVEIRA, Rosane. *Vadiagem e as novas formas de controle da*

população negra urbana no pós-abolição. *Direito em Movimento*, v. 18, n. 1, p. 94-110, 2020.

PEDRO, Augusto Cesar. *O samba como instrumento de (re) valorização da identidade negra*. *identidade!*, v. 13, p. 6-12, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. *O pensamento decolonial e o ensino de História*. *Revista pedagógica*. Chapecó, SC. Vol. 20, n. 45 (set./dez. 2018), p. 11-15, 2018.

PESSANHA, Andréa Braga. *De Isabel a Zumbi: para uma análise do universo cultural e simbólico afro-brasileiro através de sambas-enredo de 1986*. *Revista Urutagua*, n. 9, p. 1-9, 2006

PERUZZO, Cicilia M. Krohling; DE OLIVEIRA VOLPATO, Marcelo. *Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença*. *Líbero*, n. 24, p. 139-152, 2016.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. *Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro*. *Revista Direito e Práxis*, v. 9, p. 1054-1079, 2018.

POLLAK, Michael. *“Memória, esquecimento, silêncio.”* In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

PORFIRO, André Luiz. *Esta Kizomba é nossa constituição: O movimento negro na travessia dos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro*. In: VII Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: Movimento sociais e a educação, Rio de Janeiro, 2015.

PRUDENTE, Celso Luiz; COSTA, Haroldo. *Escolas de samba: comunicação e pedagogia a resistência do quilombismo*. **Revista Extraprensa**, v. 14, n. 1, p. 274-294, 2020.

RAYMUNDO, Jackson. *Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba*. *ArReDia*, v. 2, n. 3, p. 60-73, 2013.

Redação Carnavalesco. *Lula sanciona Lei e reconhece escolas de samba como manifestação da cultura nacional*. Site carnavalesco, 2023. Disponível em < <https://www.carnavalesco.com.br/lula-sanciona-lei-e-reconhece-escolas-de-samba-como-manifestacao-da-cultura-nacional/>>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das letras, 2019.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis educativa*, v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

SANTANA, Nara; DOS SANTOS, Ricardo Augusto. *Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX*. *Revista de Estudios Sociales*, n. 58, p. 28-38, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo. *História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo*. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; GINO, Mariana. *Samba: resistência da cultura negra popular brasileira*. *Acervo*, v. 33, n. 1, p. 232-245, 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. *A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates*. Educação & Realidade, v. 43, p. 949-967, 2018.

SANTOS, Marcos Raddi dos. *O ensino da história e cultura afro-brasileira através do samba*. Revista de História da UEG, v. 11, n. 2, p. e122205-e122205, 2022.

SANTOS, Rui Junio Fonseca dos. *A cultura negra exaltada pela academia do samba (Salgueiro)*. Revista Transformar, v. 13, n. 2, p. 106-123, 2019.

SANTOS ANTAN, Leonardo dos. *“Exaltando o negro pro mundo inteiro cantar”*: inovações e influências da *“Revolução Salgueirense”* nos desfiles das escolas de samba entre 1959 e 1963. Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 5, n. 4, p. 197-233, 2020.

SANTOS CHAGAS dos, Wagner. *A diáspora africana e a resistência dos tambores: elementos da sociedade Iorubá presente nas religiões afro-brasileiras*. Mauseion, n. 36, p. 15-24, 2020.

SANTOS, Marcos Raddi dos. *O ensino da história e cultura afro-brasileira através do samba*. Revista de História da UEG, v. 11, n. 2, 2022.

SANTOS SCHMIDT dos, Maria Auxiliadora Moreira. *Cultura histórica e aprendizagem histórica*. Revista Nupem, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

SILVA, Aline Pacheco et al. *“Conte-me sua história”*: reflexões sobre o método de História de Vida. Mosaico: estudos em psicologia, v. 1, n. 1, 2007.

SILVA, Ana Lúcia da. *Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo*. Editora Appris, 2021.

SILVA, Emanuela de Moraes. *Africanidades em sala de aula: A construção da narrativa historiográfica da história da África e da cultura Afro-brasileira*. ANPUH, 2015.

SILVA, Marluce Pereira; DOS SANTOS SILVA, Ageirton. *Para além da avenida: as narrativas de sambas de enredo e a constituição de identidades negras*. Calidoscópio, v. 13, n. 2, p. 152-162, 2015.

SILVA, Ricardo Oliveira da. *Uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de história em turmas do 9º ano do ensino fundamental—uma possibilidade*. UFS, 2021.

SILVA, Thiago Campos da; DELPHINO, Gabriel. *Heróis da liberdade: concepções de liberdade e negritude em sambas-enredo do Império Serrano (1965-1985)*. 45º Encontro Anual da Anpocs SPG 26 - Movimentos culturais, direitos humanos e interpretações do Brasil, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais*. Vozes, 2014.

SILVEIRA, Oliveira. *Vinte de Novembro: história e conteúdo. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*, p. 21-42, 2003.

- SIMAS, Luiz Antônio. *Umbandas: uma história do Brasil*. Civilização Brasileira, 2021.
- SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Editora Vozes, 2023.
- SOUZA, Arthur Henrique Gomes de. “*História para ninar gente grande*”: olhar decolonial da *Mangueira sobre a História do Brasil*. *Fronteira: revista de iniciação científica em Relações Internacionais*, v. 21, n. 42, p. 46-68, 2022.
- SOUZA, Claudio Manoel Carneiro de. *O samba na escola: narrativas de rupturas e permanências nos sambas-enredo no centenário da abolição*. Dissertação ProfHistória, 2022.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021 [1983].
- SOUZA, Odair de. *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da Educação Básica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- TEIXEIRA, Mariana Castro. *Alteridade & identidade em para entender o negro no brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes*. *Revista de Ciências do Estado*, v. 2, n. 2, 2017.
- VAINFAS, Ronaldo. *Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira*. *Revista Tempo*, v. 8, n. 3, p. 1-12, 1999.
- VALENÇA, Manuela Abath. *A construção social da vadiagem nos discursos jurídicos do início da era republicana*. *Revista brasileira de sociologia do direito*, v. 1, n. 2, 2014.
- VIEIRA, Fabiolla Falconi. *O samba pede passagem: o uso dos sambas-enredo no ensino de história*. Dissertação ProfHistória, 2016.
- WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk; MENESES, Sônia; MELO, Rosilene Alves (Orgs.). *Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências*. Série Diálogos da História Ensinada, v. 2, Sobral-CE: SertãoCult, 2022.
- WANDERLEY, Sonia. *Memória, História e educação*. *Vozes em Diálogo* v. 2, n. 4, 2009.
- WANDERLEY, Sonia. *O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública*. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 125-144, 2020.
- WEST, Cornel. *Questão de raça*. Companhia das Letras, 2021.
- WOODSON, Carter G. *A Deseducação do Negro*. São Paulo: Medu Neter, 2018.