

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**  
**CURSO DE HISTÓRIA**

**VANDERSON EDUARDO LIMA**

**“MEU NEGÓ DEIXA EU TE CONTAR”**  
**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PÚBLICA NO**  
**COMBATE AO RACISMO: uma análise do samba-enredo da Mangueira 2019**

**São Luís – MA**

**2024**

**VANDERSON EDUARDO LIMA**

**“MEU NEGÓ DEIXA EU TE CONTAR”**

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PÚBLICA NO  
COMBATE AO RACISMO: uma análise do samba-enredo da Mangueira 2019**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em História.

Orientadora: Prof. Dra. Lidiane Elizabete Friderichs

**São Luís – MA**

**2024**

Lima, Vanderson Eduardo.

“Meu nego deixa eu te contar” a questão étnico-racial e a contribuição da história pública no combate ao racismo: uma análise do samba-enredo da Mangueira 2019 / Vanderson Eduardo Lima. – São Luís, 2024.

99 f. : il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Elizabete Friderichs.

**Elaborada por Luísa Sousa Barros - CRB 13/657**

**VANDERSON EDUARDO LIMA**

**“MEU NEGO DEIXA EU TE CONTAR”  
A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA  
PÚBLICA NO COMBATE AO RASCIMO: uma análise do samba-enredo da  
Mangueira 2019**

Monografia apresentada ao Curso de  
História da Universidade Estadual do  
Maranhão como parte dos requisitos para  
a obtenção do grau de Licenciatura Plena  
em História.

Aprovada em: :\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Lidiane Elizabete Friderichs (Orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

---

Professora Dr<sup>a</sup> Raissa Gabrielle Vieira Cirino (COLUN-UFMA)

---

Professora Dr<sup>a</sup> Natália Garcia Pinto (UFPel/IFSul)

Dedico este trabalho a Deus, a minha mãe (Maria da Conceição Lima), aos meus irmãos (Jouberth Lima e Valdemir Lima), a minha família pelos incentivos e apoio a essa jornada tão incrível chamada aprendizado e **a todas as pessoas pretas e indígenas que lutam e resistem todos os dias por afirmação neste país.**

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos expressos aqui são uma pequena manifestação de gratidão que tenho por quem esteve ao meu lado durante essa minha trajetória acadêmica.

A minha **família** pelo apoio e compreensão pelos momentos ausentes nas reuniões de família.

A minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> **Lidiane Friderichs**, pela paciência, ponderações, pelas interlocuções, pelas reflexões inspiradoras, pelo apoio constante e seguro, pela compreensão aos momentos difíceis durante o processo da escrita, pela simpatia, pelo acolhimento e dedicação grandiosa como conduziu para que essa pesquisa fosse concluída.

A professora **Raissa Gabrielle Cirino** (agora professora efetiva do Colun – UFMA), pelas primeiras conversas e orientações, nos fins de tarde durante as reuniões do grupo de estudos, quando este trabalho era apenas um projeto.

Aos meus professores da UEMA, em especial, Adriana Zierer, Ana Livia Bomfim Vieira, Helidacy Maria Muniz Correa, Júlia Constança Pereira Camêlo, Sandra Regina Rodrigues dos Santos, Marcelo Cheche Galves, Carlos Alberto Ximendes, Fabio Henrique Monteiro Silva, Marcia Milena Galdez Ferreira e Carine Dalmás, pela oportunidade da bolsa de estudo em assuntos sobre América Latina. Todos vocês têm um momento especial registrado em meu coração, tanto por dividir suas sabedorias quanto pela sensibilidade durante a minha graduação.

Aos meus colegas de turma de graduação com quem compartilhei possibilidades de trocas de conhecimentos nos ricos debates que surgiram. Em especial, ao amigo-irmão que ganhei nessa trajetória, **Glaybson Rodrigues**, com quem compartilhei medos, conquistas, criando um laço de carinho e afeto, embora tão longe contigo estou.

A **Irami Melo** e sua família (Diego Melo, Daniele Melo e seu Daniel Brandão, esposo (in memoriam), vocês têm uma parcela de culpa nessa minha caminhada acadêmica.

Aos meus amigos Lulu Tibiri, Jonatha Frazão (Mimi), pela atenção técnica, Flávio Pinheiro, Ana Lídia Avelar, Yasmin Avelar, Ana Luiza Ramos, pessoas que me apoiaram e incentivaram em todo tempo em especial a **Josy Rodrigues**, pela força, incentivo, carinho e amizade foram injeção de ânimo para mim.

Tem pessoas que esbarramos na vida, mas têm outras que encontramos para ficar em nosso coração, vocês são esses encontros em minha vida. Gratidão a todos vocês!

“Não tenho mais, sinhô  
E nunca mais, sinhá  
Sambo pra resistir  
Samba meus ancestrais  
Samba pelos carnavais”

Acadêmicos do Salgueiro, 2022

## RESUMO

A presente pesquisa discute a conexão entre as relações étnico-raciais e a História Pública, através do samba-enredo "História para Ninar Gente Grande", da Mangueira de 2019, como uma alternativa possível para a valorização da identidade negra e o combate ao racismo. Essa abordagem tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas para efetivar uma educação antirracista, enfatizando a contribuição dos afro-brasileiros e africanos na construção do Brasil. O diálogo entre o samba-enredo da Mangueira (2019), a História Pública e a importância da implementação da Lei 10.693/03 permite romper com as narrativas dominantes e promover uma maior diversidade de perspectivas históricas. Para isso, buscamos problematizar através de referências bibliográficas literárias e documentais, sobre o tema que propõe a educação das relações étnico-raciais e outras temáticas relevantes como currículo escolar e práticas de ensino-aprendizagem que valoriza o protagonismo negro, a fim de superar de narrativas tradicionais. Desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, com uso de fontes escritas, como a sinopse do samba-enredo, e audiovisuais, com o desfile da escola de samba, encontrada na plataforma do You Tube, assim articulou-se o debate crítico para codificar as subjetividades encontradas na letra do enredo. A relevância de realizar este estudo está em reconhecer a importância de preservar a cultura afro-brasileira e refletir de forma crítica sobre a sociedade e seus desafios atuais.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais, História Pública, Educação Antirracista, Lei 10.693/03, Ensino de História.

## ABSTRACT

This research discusses the connection between ethnic-racial relations and Public History, through the samba-enredo "História para Lullar Gente Grande" (History to Lull Grown-Ups) by Mangueira from 2019, as a possible alternative for valuing black identity and combating racism. This approach aims to understand the pedagogical practices developed to implement an anti-racist education, emphasizing the contribution of Afro-Brazilians and Africans in the construction of Brazil. The dialogue between the samba-enredo by Mangueira (2019), Public History and the importance of implementing Law 10.693/03 allows us to break with dominant narratives and promote a greater diversity of historical perspectives. To this end, we searched through literary and documentary bibliographic references, on the theme that proposes the education of ethnic-racial relations and other relevant themes such as school curriculum and teaching-learning practices that value black protagonism, in order to overcome traditional narratives. We conducted qualitative documentary research using written sources, such as the synopsis of the samba theme song, and audiovisual sources, including the samba school parade, found on the YouTube platform. This was used to articulate a critical debate to codify the subjectivities found in the lyrics of the theme song. The relevance of this study lies in recognizing the importance of preserving Afro-Brazilian culture and reflecting critically on society and its current challenges.

Keywords: Ethnic-Racial Relations, Public History, Anti-Racist Education, Law 10.693/03, History Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação personificada do orixá Exu .....	44
Figura 2- Comissão de frente da Mangueira, 2019.....	61
Figura 3 - Dandara dos Palmares, personificada pela cantora Alcione .....	63
Figura 4- Luiza Mahin, representado pela cantora Leci Brandão.....	64
Figura 5 - Bandeira em verde e rosa com a imagem de Marielle Franco.....	65
Figura 6 - “Marias”, mulheres comuns da comunidade.....	66
Figura 7 - Outros “heróis” emoldurados.....	70

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1- Nomes das principais escolas de samba do Rio de Janeiro .....	28
Quadro 2- Enredos com temática sobre Abolição da Escravidão no Brasil .....	35
Quadro 3 – Enredos com temática religiosa de matriz africana .....	42
Quadro 4 – Enredos com abordagem a devoção a Orixás/ 2022.....	43

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC- Ministério da Educação e Cultura

LIESA- Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro

PCN’S- Parâmetros Curriculares Nacionais

UES – União da Escola de Samba

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. CARNAVAIS NEGROS: ENTRE O ESPETÁCULO E A RESISTÊNCIA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Do entrudo às escolas de samba: um breve contexto histórico sobre algumas manifestações carnavalescas cariocas.....	22
2.1.1 Entrudo.....	22
2.1.2 Corso.....	23
2.1.3 Ranchos .....	24
2.1.4 Escola de samba .....	25
2.2 Deu Samba: da História para Sapucaí.....	31
2.3 O negro e o carnaval no Rio de Janeiro: luta, resistência e os heróis negros.....	33
2.3.1 A Temática da Abolição da Escravidão.....	35
2.3.2 Traços de religiosidade de matriz-africana no carnaval.....	41
<b>3. MEU NEGO DEIXA EU TE CONTAR” A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA PÚBLICA NO COMBATE AO RACISMO: UMA ANÁLISE DO SAMBA-ENREDO DA MANGUEIRA 2019.....</b>	<b>46</b>
3.1 Estação Primeira de Mangueira: não deixa o samba morrer.....	48
3.2 O que é História Pública?.....	49
3.3 Sambando e lutando: novas frentes de combate ao racismo.....	54
3.3.1 Narrativa colonial.....	58
3.3.2 Narrativa Decolonial .....	59
3.4 Protagonismo Negro: narrativas baseadas nas ‘páginas ausentes’.....	60
3.5 Reescrevendo a História do Brasil: “na luta que a gente se encontra”.....	67
<b>4. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>71</b>
4.1 O ensino de história e a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	73
4.2 Prática de ensino e o currículo escolar em ação .....	76
4.3 Repensando o ensino de história a partir de Pedagogias decoloniais .....	80

4.4 “Versos que o livro apagou”: olhares sobre o samba-enredo como ferramenta pedagógica para promoção de uma educação antirracista.....	85
4.5 Implicações da Lei 10.639/03: avanços, desafios e retrocessos no Ensino de História das Relações Étnico-Raciais .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>96</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“Brasil, meu nego. Deixa eu te contar. A história que a história não conta.”<sup>1</sup>. Estes primeiros versos do samba-enredo mangueirense são muito importantes para compreendermos nossa formação como povo e as nossas relações sociais. As narrativas carnavalescas abrangem conotações de diferentes áreas de conhecimentos, mas também expressam representações de grupos sociais, que visam estabelecer um sentido e englobar questões tangenciais da nossa sociedade.

A “história que a história não conta” diz respeito a nossa memória coletiva de quem somos como povo, o que não escapa de repensar o passado criado por uma história oficial. Uma história moldurada por personagens simbolizados em nossos feriados, nossas moedas, selos, monumentos, entre outros. Uma história sustentada a partir do olhar dos vencedores, que excluí, silencia ou invisibiliza, das páginas da história dos indígenas, negros, pobres e as pessoas comuns.

Neste sentido esta pesquisa discute a conexão entre as relações étnico-raciais e a História Pública, por meio do samba-enredo, “História para Ninar Gente Grande”, da Mangueira como um dos caminhos possíveis para a valorização da identidade negra e para o combate ao racismo. Por meio dessa abordagem busca-se compreender as práticas pedagógicas elaboradas para efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, enfatizando a contribuições dos afro-brasileiros e africanos na construção do Brasil. Neste sentido, o trabalho está inserido no contexto da luta antirracista e busca contribuir para compreensão e importância da História Pública, com uma ferramenta analítica, para desconstrução de estereótipos e preconceitos étnico-raciais relacionados aos negros.

Para ampliação do debate, consideramos fundamentais as argumentações trazidas pela Lei 10.639/03, que instituiu o ensino da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos, em instituições de ensino públicas e privadas do país, destacando o papel da cultura negra nas escolas. Essa legislação busca promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial, reconhecendo a necessidade de ações afirmativas para a população negra e outros grupos étnicos.

---

<sup>1</sup> Trecho do segundo refrão do samba-enredo da Mangueira no carnaval de 2019, composto por Tomaz Miranda / Ronie Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid Domênico / Danilo Firmino.

Pois:

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNErer (2004), ao tratar da educação das relações étnico-raciais, destacam que o sucesso de políticas de estado, institucionais e pedagógicas, que tenham como objetivo a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. (Melo, 2022, p. 10)

Para a construção das discussões elencadas, propomos como objetivo geral desta pesquisa: demonstrar como a História Pública pode ser uma ferramenta eficaz para a divulgação de narrativas históricas que incluem e valorizam as vozes de grupos marginalizados, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica da história oficial brasileira. Desse objetivo geral, elencamos como desdobramento os seguintes objetivos específicos: identificar, a partir das narrativas carnavalescas, o protagonismo da população afro-brasileira e suas contribuições à sociedade, promovendo uma reflexão sobre a luta contra o racismo e a discriminação; evidenciar o samba-enredo como um recurso pedagógico, bem como uma estratégia de ações didáticas para uma educação antirracista; desmitificar estereótipos e preconceitos de narrativas hegemônicas que perpetuam a desigualdade e a discriminação dos grupos subalternizados, como negros, indígenas, pobres e mulheres, entre outros.

Partindo dessas premissas, os estudos afro-brasileiros por meio das narrativas carnavalescas e sua relação com a História Pública constituem uma busca pela consciência histórica da população negra. A importância de olhar de forma crítica para esse samba-enredo da Mangueira, de 2019, serve para repensar os discursos eurocêntricos criados sobre o povo negro, a fim de quebrar estereótipos enraizados pelas narrativas coloniais que permeiam no imaginário social, influenciando os diversos espaços e as diferentes formas de sociabilidades.

Partindo do problema exposto, foram concebidos alguns questionamentos: Como a História Pública pode contribuir para o combate ao racismo e promover a luta antirracista? Como as narrativas carnavalescas podem ajudar na construção de uma Educação Antirracista e na afirmação da identidade da população negra de maneira afirmativa? Como podemos aproximar as narrativas carnavalescas do Ensino de História visando o combate às discriminações raciais?

Para realização dessa pesquisa utilizou-se uma metodologia qualitativa e a leitura bibliográfica, de artigos, livros que sistematizam o conhecimento sobre o tema em questão. As fontes utilizadas foram a sinopse do samba-enredo, encontrado no livro Abre-Alas da Liesa (Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro) e a fonte audiovisual, por meio

de análise do desfile da escola de samba encontrado na plataforma You Tube. Dessa forma a metodologia buscou articular o conceito de História Pública com as fontes utilizadas para construção de um debate sobre as relações étnico-raciais. Neste sentido, a análise dos enredos envolveu a observação não apenas literal das letras, mas também das subjetividades lúdicas, que ajudaram a decodificar as mensagens transmitidas por cada um.

A relevância de fazer este estudo reside na importância de valorizar a cultura afro-brasileira de preservar sua memória histórica e na refletir criticamente sobre a sociedade e seus desafios contemporâneos. Este estudo contribui para uma compreensão de diversas nuances da cultura e da identidade afro-brasileira no contexto do Carnaval Carioca. Com base na História Social do samba, é possível afirmar que o samba-enredo tem potencial educativo e pode oferecer uma abordagem enriquecedora sobre a história e cultura afro-brasileira.

Em 2019, pela vigésima vez o Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) Estação Primeira de Mangueira foi campeã do Grupo Especial do carnaval carioca, com o enredo “História para Ninar Gente Grande”, assinado pelo carnavalesco Leandro Vieira. Sob a ideia de um olhar reflexivo e questionador sobre o imaginário nacional sobre a memória coletiva construída, melhor dizendo inventada, a partir do prestígio econômico, político, militar e cultural de uma minoria dominante e elitizada, o carnavalesco se propôs a contar o “lado “B” da historiografia brasileira, que consiste na desconstrução das narrativas tradicionais e do “heroísmo de personalidades clássicas” da nossa história. Este “lado B” proposto pelo carnavalesco diz respeito a “outros heróis” refutando o não protagonismo dos indígenas, negros, mulheres e pessoas comuns que foram silenciadas da historicidade brasileira.

A partir de uma análise do samba-enredo e do desfile da escola de samba buscou-se realizar uma reinterpretação dos processos históricos, possibilitando um debate acerca da condição social do negro no Brasil. Dessa forma, usando o documento-canção, utilizaremos as seguintes etapas: a organização (processo de avaliação do documento, selecionando fatos históricos que serão analisados), a codificação (processo que identifica o objeto através do recorte realizado pelo pesquisador).

O samba-enredo nos leva a refletir sobre a relação da música com a História como fonte da pesquisa historiográfica. O historiador Marcos Napolitano (2016) faz uma análise panorâmica sobre esses campos de conhecimento, para pensar a importância da música nas relações sociais como forma de compreender a realidade da sociedade. O uso da música como objeto e fonte de estudo para produção historiográfica tem sido, na maioria das vezes, também

uma forma de ilustrar eventos históricos que trazem para o centro de muitas discussões acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Segundo Napolitano (2016), desde meados da década de 1960 a música (canção popular) passou a ser observada de forma mais cuidadosa em áreas distintas de conhecimento. Neste sentido: “A música pode ser um meio de manifestação de insatisfações e de satisfações, ela, mecanismo de relato de ações, questões, dilemas e angústias cotidianas. Através das reflexões que seu uso como fonte possibilitam ensejar, estes cotidianos também podem ser tomados reflexos dos feitos humanos na vivência em sociedade.” (Melo, 2019, p.14).

Portanto, utilizar a letra de samba-enredo é uma forma de realizar uma análise histórica e social para compreender as relações étnico-raciais em nossa sociedade. Perceberemos que a narrativa carnavalesca, em destaque neste trabalho, pode ser considerada como um documento histórico. Por meio deste *documento-canção* (Napolitano, 2016) é possível explorarmos o conhecimento histórico que por ela circula e que possui uma historicidade, pois através da música podemos refletir sobre processos históricos presentes em nossa sociedade. Mas para isso é preciso um cuidado e rigor metodológico no manuseio com esta fonte documental, pois trata-se não apenas de uma fonte sonora, mas de uma análise de construção de discursos. Neste sentido, o grande desafio do pesquisador que trabalha com a música como fonte e objeto de conhecimento é saber “mapear as camadas de sentidos embutidos numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história” (Napolitano, 2016, p. 77-78)

Este trabalho está organizado em três capítulos, com esforços realizados desde a revisão da literatura à escrita convergentes na problemática da pesquisa, possibilitando um olhar crítico sobre a história oficial do Brasil.

No capítulo, *Carnavais Negros: entre o espetáculo e a resistência*, realizo uma abordagem sobre a importância do Carnaval no Brasil, especialmente o Carnaval Carioca, como uma manifestação cultural que promove a visibilidade e a valorização da identidade afro-brasileira. O texto destaca o papel do Carnaval na expressão da cultura afro-brasileira, sua influência na formação da identidade cultural brasileira e sua capacidade de mediar múltiplos sentidos da cultura brasileira. Além disso, o capítulo discute a evolução histórica das manifestações carnavalescas no Rio de Janeiro, desde o entrudo até as escolas de samba, e como essas mudanças refletem as transformações sociais e culturais no país. Por meio de uma revisão da literatura e de exemplos históricos, destaco como o Carnaval tem sido um espaço de visibilidade e resistência para a população afro-brasileira.

A proposta geral é, portanto, utilizar o Carnaval como um prisma para analisar a cultura afro-brasileira, sua influência na formação da identidade cultural brasileira e sua capacidade de mediar múltiplos sentidos da cultura brasileira, promovendo a inclusão e a resistência contra a discriminação racial.

No capítulo, *“Meu Nego deixa eu te Contar” a questão étnico-racial e a contribuição à História Pública no combate ao racismo: uma análise do samba-enredo da Mangueira 2019*, explorei a rica contribuição do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande”, para a divulgação da História e Cultura Afro-brasileira. Através da análise do desfile, discutimos a importância da História Pública como ferramenta no combate ao racismo estrutural, em consonância com as leis que promovem o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas escolas. O samba-enredo propõe uma desconstrução das narrativas tradicionais da historiografia brasileira, apresentando uma versão alternativa que destaca a história dos grupos marginalizados, como indígenas, negros, mulheres e pessoas comuns silenciadas na narrativa oficial. Além de realizar críticas às permanências e continuidades do racismo estrutural na sociedade brasileira, propondo uma reflexão sobre a necessidade de combater o preconceito e a discriminação, destacando a luta por liberdade e justiça social, e a valorização das vozes e experiências das minorias.

No capítulo, *Relações Étnico-Raciais o Ensino de História e a Educação Antirracista: equidade racial na educação*, aborda a importância do ensino de História das relações Étnico-Raciais e a Educação Antirracista para a equidade racial na educação brasileira. O capítulo busca refletir sobre a necessidade de incluir a História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares para combater o racismo e o preconceito, promovendo uma educação antirracista e multicultural.

A Lei 10.639/03 é destacada como um marco importante para a inclusão desses conteúdos, resultante das lutas dos movimentos negros. O capítulo critica as narrativas eurocêntricas que excluíram a história do "Outro" e propõe a reconstrução da história do Brasil, incluindo a África, para uma educação mais igualitária e emancipatória.

Por fim, o capítulo discute as implicações da Lei 10.639/03, destacando os avanços, desafios e retrocessos no ensino de História das Relações Étnico-Raciais, e a necessidade de políticas educacionais que promovam a diversidade cultural e a equidade racial. Finalizo com algumas críticas sobre a falta de contemplação da história dos afro-brasileiros na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, apesar dos avanços e das tentativas de inclusão de

perspectivas mais plurais na BNCC, ainda há resquícios de uma visão eurocêntrica que prioriza determinados aspectos da história em detrimento de outros.

Muitas questões surgiram ao longo deste trabalho monográfico. No entanto, nem todas tivemos respostas diretas e claras. Parto de um princípio de que, para entender a sociedade e seus fenômenos sociais, é preciso compreender os padrões sociais, a estrutura e a organização social, seja pelos meios de análises políticas, econômicas ou culturais. Eu escolhi a cultura; o samba-enredo!

## 2. CARNAVAIS NEGROS: Entre o espetáculo e a Resistência<sup>2</sup>

O Carnaval é um evento de grande manifestação popular no Brasil que apresenta desfiles extravagantes, com suas fantasias vibrantes, batidas e batuques contagiantes, embalados pelos enredos. É uma celebração da diversidade, da criatividade do povo brasileiro. Ademais, o carnaval desempenha um papel significativo na expressão e afirmação da identidade afro-brasileira, o que evidencia o reconhecimento e à valorização da herança e da cultura africana na diáspora.

Minha pretensão, aqui, não é de refazer trajetórias realizadas por estes pesquisadores em seus campos de abordagens, tão pouco esquadrihar a historiografia do carnaval desde sua gênese aos nossos dias atuais, até porque é uma história com muitos lugares de falar. Interessa-me neste primeiro momento analisar o Carnaval Carioca<sup>3</sup> como esta manifestação cultural tem sido um espaço de notoriedade e visibilidade da população afro-brasileira e uma possibilidade das dimensões da consciência histórica.

Neste sentido, o carnaval carioca pode ser visto como um lugar não somente de artefatos das artes, mas também de gestação ideias, signos e símbolos, que articulam sentidos que nos permitem compreender as relações sociais historicamente determinadas pela cultura afro-brasileira. Nem como, seus saberes, suas crenças e costumes, os quais nos remetem aos processos formativos da consciência histórica da população afro-brasileira.

Numa perspectiva antropológica, o carnaval é visto como uma festa “a brasileira” que traduz uma representatividade, uma linguagem simbólica de valores nacionais, sendo uma ferramenta capaz de mediar os múltiplos sentidos da cultura brasileira, ocupando o espaço privilegiado de conotação cultural e histórica com sentidos específicos.

---

<sup>2</sup> Resistência é um conceito multifacetado que abrange ações e reações em diversos contextos, desde a luta contra injustiças sociais até a preservação de identidades culturais e a superação de desafios pessoais. No contexto da população negra e do Carnaval, a resistência é especialmente relevante como uma forma de afirmação cultural e luta contra a opressão. Portanto, apresentamos o conceito de Resistência Cultural que refere-se à preservação e promoção de identidades culturais em face da dominação ou assimilação cultural. Grupos marginalizados podem resistir à homogeneização cultural, mantendo suas tradições, línguas e práticas culturais. No caso do Carnaval, a resistência cultural é evidente na forma como as escolas de samba celebram e afirmam a cultura afro-brasileira, desafiando estereótipos e narrativas dominantes e o conceito de Resistência Social e Política: que refere-se à ação ou movimento de grupos ou indivíduos que se opõem a sistemas de opressão, injustiça ou discriminação. Essa resistência pode manifestar-se através de protestos, manifestações, boicotes, ou outras formas de ativismo que buscam promover mudanças sociais e políticas. No contexto da população negra, a resistência pode incluir a luta contra o racismo, a valorização da cultura afro-brasileira e a busca por direitos iguais

<sup>3</sup> É importante destacar que faz referência aos desfiles das escolas de samba.

Do ponto de vista histórico, o Carnaval abre um leque de possibilidade para diversas vertentes de discussão em termos de inclusão e exclusão social, estabelecidos nas relações sociais a partir do pensamento moderno que foram historicamente construídos e reproduzidos na vida social. Neste sentido, o carnaval torna-se um marcador de fronteiras antropológicas e históricas, estabelecidos por questionamentos em relação à contemporaneidade e constituídos pela memória coletiva da sociedade.

Aproveito para discordar daqueles que vêm o carnaval apenas como uma competição e uma mercantilização do *direito à cidade* (Henry Lefebvre, 2001). A própria construção da Cidade do Samba no Rio de Janeiro denota esse caráter de organização empresarial moderna. O fato é que são dois dispositivos sociais institucionalizados, porém não retira o brilho do espetáculo que é o carnaval durante o desfile das Escolas de samba. Precisamos enxergar o caráter transgressor do carnaval que ignora as hierarquias, que utiliza-se dos sambas-enredos e as apresentações dos desfiles para divulgação de culturas e saberes de determinados grupos sociais. Neste sentido:

o carnaval implica uma possibilidade de se trazer à luz, não só um pouco do sentimento e da voz de componentes das classes populares, como também a oportunidade de se buscar a compreensão do mecanismo intelectual revelador das formas com esses agentes culturais, por vezes tão menosprezados, entendem a História e, por que não dizer, a própria cultura do país. (Dias, 2009, p.6).

O Carnaval promove alguns questionamentos de contextos raciais, políticos, históricos e socioculturais que nos possibilita um olhar crítico da historiografia afro-brasileira, que estruturam as relações sociais do tempo presente. O Carnaval, especificamente o desfile das Escolas de Samba, funciona como uma plataforma de expressão cultural e empoderamento de grupos sociais marginalizados, que analisa os símbolos culturais, narrativas e imagens e que promove um sentimento de pertencimento a este grupo, desconstruindo estereótipos negativos.

De acordo Ana Lúcia da Silva (2019, apud KELLNER, 2004, p. 5) os espetáculos se configuram em fenômenos da cultura da mídia que visam representar valores básicos que determinam os comportamentos dos indivíduos e dramatizam suas controvérsias e lutas, tanto quanto seus modelos para solução de conflitos.

Ivan Cotrim em seu artigo “O Humanismo Negro, sua Cultura e o Carnaval” (2020), discute sobre a ideia de um humanismo que valoriza a cultura negra, destacando sua importância na formação da identidade cultural brasileira. Para o autor, isso é notório quando o carnaval, especialmente a partir da década de 1930, tornou-se um símbolo da nacionalidade brasileira, proporcionando uma plataforma para a cultura negra ser reconhecida e celebrada em

um contexto mais amplo. A participação das escolas de samba e a popularização do carnaval ajudaram a trazer a cultura negra para o centro da vida cultural brasileira.

Certamente a Era Vargas não foi uma fonte de redenção cultural-musical do negro, mas sua aceitação foi possível a partir dos interesses políticos nacionalistas, que abrandaram o racismo naquele momento. Mesmo assim, desde o início dessa suposta integração oficial do negro na sociedade e cultura brasileira, o racismo manteve-se esgueirado e subjacente, mas compondo o cotidiano cultural brasileiro, e quiçá até institucional. (Cotrim, 2020, p. 224)

Assim, o carnaval, especificamente o desfile das escolas de samba, passaram a ser um passaporte para o reconhecimento e valorização da cultura negra. Embora o racismo ainda estivesse presente, os espetáculos dos desfiles das escolas de samba ajudaram a promover uma certa integração social na valorização do negro a sociedade. Isso contribuiu para uma maior aceitação da cultura negra na sociedade brasileira, mesmo que de forma limitada e muitas vezes superficial.

## **2.1 DO ENTRUDO ÀS ESCOLAS DE SAMBA: um breve contexto histórico sobre algumas manifestações carnavalescas cariocas.**

### **2.1.1 Entrudo**

Historicamente o carnaval chegou no Brasil no desembarque com os portugueses, que trouxeram na bagagem suas tradições culturais. Denominado de entrudo, uma forma típica portuguesa de se comemorar o carnaval, esteve presente por muito tempo nas ruas de várias cidades brasileiras. O entrudo foi considerado uma das manifestações mais populares na cidade do Rio de Janeiro até meados do século XIX. Ele era uma brincadeira carnavalesca que consistia em jogar água, farinha, limão-de-cheiro e outros objetos uns nos outros, além de cantar e dançar. A festa era muito popular entre as camadas populares da cidade e chegou a ser vinculada à imagem da monarquia, já que a família imperial tinha o hábito de praticá-la.

Durante o século XIX, o entrudo esteve vinculado à imagem da monarquia brasileira, devido ao conhecido gosto da família imperial pela prática da festa. Os festejos de entrudo eram comuns tanto em Petrópolis quanto no Paço Imperial. No entanto, com a proclamação da República em 1889, o entrudo perdeu sua associação com a monarquia e passou a ser visto como uma prática desordeira e imoral pelas autoridades republicanas.

Pois, “era uma festa violenta de rua, desenvolvida a céu aberto, não havendo música e dança, apenas bebedeira e brincadeira, o que acarretou uma forte associação com características violentas no entrudo”. (Cattani, 2008, p. 7)

Desse modo, a repressão ao entrudo se intensificou, com proibições legais e ações policiais abundantes na década de 1890. Em 1904, o prefeito Pereira Passos teria feito um apelo aos diretores dos ensinos médios e superior para que conclamassem os jovens cariocas a abandonarem o entrudo. As autoridades estatais tentaram controlar o entrudo porque consideravam a festa uma prática desordeira e imoral, que poderia ameaçar a ordem pública e a moralidade da sociedade.

O entrudo foi gradualmente desaparecendo no Rio de Janeiro ao longo do século XX, principalmente devido à repressão estatal e à crescente influência das escolas de samba e do carnaval moderno. A partir da década de 1910, a festa começou a ser substituída por outras formas de brincadeiras carnavalescas, como o corso e o lança-perfume. Em 1935, o prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, proibiu oficialmente o entrudo, alegando que a festa era uma prática imoral e desordeira. A partir daí, o entrudo deixou de ser praticado nas ruas da cidade, mas ainda sobreviveu por algum tempo em espaços privados, como clubes e quintais. “Em fins do século XIX o entrudo já apresentava sinais de certa modernização, devido à concorrência que surgia com outras formas de comemoração, com as sociedades carnavalescas”. (Cattani, 2008, p. 9). Assim, logo nas primeiras décadas do século seguinte a brincadeira, entrudo, foi gradativamente desaparecendo dando lugar para novas formas carnavalescas, não sendo violenta.

### **2.1.2 Corso**

Na primeira metade do século XX, a cidade do Rio de Janeiro passou por um processo de reformas urbanas, durante a gestão do prefeito da época, Pereira Passos. Em um esforço para melhorar as condições de saneamento, as pequenas vielas foram substituídas por largas avenidas e os cortiços foram substituídos por construções de melhor qualidade. Essa mudança criou uma nova mentalidade na sociedade, incluindo novas maneiras de festejar o carnaval. Nesse processo de mudança de comemoração carnavalesco que surgiu o corso.

O corso era uma forma de brincadeira carnavalesca que se popularizou no Rio de Janeiro na década de 1910 e que acabou substituindo o entrudo como a principal atração do carnaval. Consistia em um desfile de carros enfeitados que percorria as ruas da cidade, com as

peças jogando confetes e serpentinas uns nos outros e acabou se tornando uma das principais atrações do carnaval carioca até a década de 1930. “O curso era, como os automóveis, uma novidade absoluta e deleite da elite moderna da cidade, dando continuidade e reforçando os propósitos das grandes sociedades em busca de um Carnaval civilizado”. (Nóbrega, 2001, p. 23). Podemos afirmar que era uma festividade mais elitizada em comparação ao entrudo.

De acordo com Helena Cancela Cattani (2008), os desfiles do curso se tornaram muito populares, não somente entre os poucos proprietários de automóveis, mas entre a população em geral que se espremia ao longo da Avenida Central, atual Rio Branco, para ver os carros e seus foliões desfilarem. Não demorou muito para que essa brincadeira chegar ao fim. O motivo foi a popularização dos automóveis, nos fins da década de 1910, inviabilizando a continuidade dessa comemoração carnavalesca. Helena Cancela Cattani (2008), menciona que “o curso só existiu enquanto a quantidade de carros era ainda pequena e conseqüentemente a cidade se modernizava, os carros a acompanharam e ao carnaval se impõe novos padrões de comportamentos”. (Cattani, 2008, p. 10)

Mais uma vez, o fator modernização, logística, novos padrões comportamentais da população da cidade do Rio de Janeiro foram predominantes para ocorrer essa mudança nas festas carnavalescas da cidade.

### **2.1.3 Ranchos**

Os ranchos eram inicialmente um folguedo de origem portuguesa e açoriana, realizada sempre no período de natal. Contudo, a participação da população negra e a inclusão de novos elementos culturais o levou a deixar o natal e ir para o carnaval de rua. Os ranchos eram grupos de pessoas que se reuniam para desfilar pelas ruas da cidade durante o carnaval, acompanhados por músicos e vestidos com fantasias. Cada rancho tinha uma fantasia e música para o desfile.

Este tipo de celebração carnavalesca ganha notoriedade entre as décadas de 1920 e 1930, principalmente com as divulgações feitas pela imprensa jornalística do Rio, como os jornais Gazeta de Notícias e Jornal do Brasil promovendo os desfiles e exaltando as qualidades dos ranchos.

No Rio de Janeiro o rancho Ameno Resedá se tornou o mais querido e frequentado, sendo conhecido internacionalmente, tudo devido à sua equipe, divertimento escolhidos e artistas de alto nível. Por essas qualidades, “sua fama o levou a se apresentar em um desfile

especial para o então presidente da república, Hermes da Fonseca, no carnaval de 1911”. (Bastos, 2023, p. 46). Sobre esse rancho autor ainda destaca:

As alegorias foram descritas como sensacionais, fantasias exuberantes de rico coloridos e um coral de tenores e sopranos de êxtases líricos. Foi um momento de glória não somente para o Ameno, mas para o carnaval carioca, pois os ranchos alcançavam o seu reconhecimento como grande expoente da grande festa e inauguraram o teatro lírico ambulante. (Bastos, 2023, p. 46)

Segundo Cattani (2008) os ranchos tiveram uma importância fundamental para estrutura das escolas de samba. Desde a década de 1940, as escolas de samba se tornaram mais populares, o que fez com que os patrocinadores não se interessassem mais pelos ranchos, o que já não eram mais eventos lucrativos.

#### **2.1.4 Escola de Samba**

Histórica e socialmente as Escolas de Samba são produtos de transformações, de manifestações culturais do carnaval que tem se modernizado nas últimas décadas, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, as Escolas de Samba são espaços de sociabilidades, “de reuniões e troca de experiências, estabelecimento de redes de solidariedade, criação artísticas e festa” (CENTRO CULTURAL CARTOLA, 2015, 16).

Em 1928 foi criada primeira escola de samba, Deixa Falar, do bairro do Estácio localizado na zona leste da Rio, elaborada pelos sambistas Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Alcebíades Barcelos, Nilton Bastos, Silvio Fernandes e Benedito. Foi intitulado com essa denominação, devido a um *processo segregacionista* (Tonhão, 1997) na formação das escolas de samba, uma resposta a “superioridade” aos demais bairros em relação ao bairro Estácio. Contudo, Helena Cancela Cattani (2008) esclarece a inexistência de um padrão hierárquico social estabelecido nas escolas de samba, o que existe é apenas um modelo social com diferentes tipos em suas formações e instruções.

Em 1932 o jornal Mundo Sportivo promoveu o primeiro desfile das escolas de samba na Praça Onze, localizada em torno de vários bairros periféricos. Este desfile contou com a presença da população negra oriunda dessas ocupações. Vinham dos morros de Mangueira (Estação Primeira), do Salgueiro (Azul e Branco e Depois Eu Digo), do Borel (Unidos da Tijuca), da Matriz (Aventureiros da Matriz), da Serrinha (Prazer da Serrinha), de São Carlos (Para o Ano Sai Melhor), do Tuiuti (Mocidade Louca de São Cristóvão), etc.

As demais vinham dos bairros suburbanos, com destaque especial para a Portela – chamada na época de Vai Como Pode – de Osvaldo Cruz, além da Recreio de Ramos, Lira do Amor (Bento Ribeiro), Vizinha Faladeira (Saúde), Em Cima da Hora (Catumbi) e União Barão da Gamboa, entre outras. (CENTRO CULTURAL CARTOLA, 2007, p. 21).

Em 1934 os sambistas cariocas organizaram a União das Escolas de Samba (UES), contendo inicialmente 28 escolas de samba associadas. Contribuindo para um caráter mais oficial ao carnaval carioca, mudando de uma estrutura marginalizada para institucionalizada. De acordo com Ana Lúcia da Silva (2019) por meio da criação da UES exigia-se do poder público o reconhecimento e a visibilidade necessária da cultura oriunda do universo do carnaval.

A partir de 1935, na administração do prefeito Pedro Ernesto, as escolas de samba passaram a ser incorporadas no calendário oficial da cidade do Rio de Janeiro, com direito a verbas públicas na medida em que se regularizassem junto à polícia da cidade. Neste sentido, os amantes do samba gradativamente foram ocupando os espaços da capital brasileira para tocar, cantar e dançar o samba que outrora sofria perseguição. Essas batucadas contribuíram para romper os limites das comunidades cariocas e bairros mais populares que foram transformados paulatinamente em expressão popular e nacional.

O desenvolvimento dos desfiles das escolas de samba carioca paulatinamente foi ganhando outros contornos. Em 1940, por exemplo, as agremiações foram obrigadas compor um samba com temáticas para o desfile, chamado de enredo. Em 1960 foi incorporado a figura do carnavalesco como um profissional do universo do carnaval, sendo ele o responsável por criação do samba-enredo. Em 1970 esses sambas-enredos são gravados em disco para ganhar um mercado industrial cultural e fonográfico. Em 1984 houve duas revoluções no carnaval carioca: a primeira foi a criação do Sambódromo da Marquês de Sapucaí e a Liga das Escolas de Samba (LIESA)<sup>4</sup> fundada pelos principais presidentes das Escolas de Samba carioca com o objetivo da intensificação da comercialização do carnaval carioca e o reconhecimento da festa através da comunicação midiática.

No ano de 2005, foi entregue às escolas a Cidade do Samba, construída na Zona Portuária, com modernos galpões onde são confeccionadas fantasias e alegorias para os desfiles. Desde então, paralelamente a apresentações de samba destinadas a turistas, com preços elevados que impedem a participação popular, o sambista instituiu no entorno seu espaço de

---

<sup>4</sup>Principais Escolas de Samba que fundaram a LIESA: Acadêmicos do Salgueiro, Beija-Flor de Nilópolis, Caprichosos de Pilares, Estação Primeira de Mangueira, Imperatriz Leopoldinense, Império Serrano, Mocidade Independente de Padre Miguel, Portela, União da Ilha do Governador e Unidos de Vila Isabel.

criatividade e de lazer, moldando o novo espaço à sua maneira. Mas o samba das escolas não se resume ao espetáculo do Sambódromo, como pode imaginar quem lê a cobertura dos jornais. Dezenas de agremiações, de menor porte, mas de fundamental importância para a vida cotidiana de bairros do Rio de Janeiro — no lazer, na criação musical e na associação comunitária —, mantêm vivo o chamado “samba no pé”, em atividades nas quadras ao longo do ano e nos seus desfiles carnavalescos. (CENTRO CULTURAL CARTOLA, 2015, p 130-131). Assim:

O carnaval carioca sofreu mudanças de acordo com as mudanças sociais ocorridas na história do Brasil. Os desfiles atuais não são nem melhores ou piores que as apresentações dos ranchos na Praça Onze ou a carreta do Corso na Avenida Central, são apenas diferentes. (Cattani, 2008, p. 19)

Nessa perspectiva, a presença dos carnavalescos como profissionais, os sambas-enredo e os desfiles das Escolas de Samba são instrumentos do universo cultural do carnaval carioca com significados históricos e sociais dando novos tons de shows de cores, alas e alegorias acerca de temas que versam a história do Brasil.

No dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro (2015) foi possível identificar 72 escolas de samba no Rio de Janeiro, demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1- Quadro demonstrativo das escolas de samba do Rio de Janeiro

1.	Acadêmicos da Abolição
2.	Acadêmicos da Barra da Tijuca
3.	Acadêmicos da Rocinha
4.	Acadêmicos de Santa Cruz
5.	Acadêmicos de Vigário Geral
6.	Acadêmicos do Cubango
7.	Acadêmicos de Dendê
8.	Acadêmicos do Engenho da Rainha
9.	Acadêmicos do Grande Rio
10.	Acadêmicos do Salgueiro
11.	Alegria da Zona Sul
12.	Arame de Ricardo
13.	Arranco
14.	Arrastão de Cascadura

15.	Beija- Flor de Nilópolis
16.	Boêmios de Inhaúma
17.	Boi da Ilha do Governador
18.	Canários das Laranjeiras
19.	Caprichosos de Pilares
20.	Coração Unidos do Amarelinho
21.	Delírio da Zona Oeste
22.	Difícil é o Nome
23.	Em Cima da Hora
24.	Estação Primeira de Mangueira
25.	Estácio de Sá
26.	Flor de Mia do Andaraí
27.	Gato do Bonsucesso
28.	Imperatriz Leopoldinense
29.	Imperial
30.	Império da Tijuca
31.	Império Serrano
32.	Independente da Praça da Bandeira
33.	Infantes da Piedade
34.	Inocentes de Belford Roxo
35.	Leão de Nova Iguaçu
36.	Lins Imperial
37.	Mocidade de Vicente de Carvalho
38.	Mocidade Independente de Inhaúma
39.	Mocidade Independente de Padre Miguel
40.	Mocidade Unida de Jacarepaguá
41.	Mocidade Unida do Santa Marta
42.	Paraíso do Tuiuti
43.	Portela
44.	Porto da Pedra
45.	Renascer de Jacarepaguá
46.	Rosa de Ouro

47.	São Clemente
48.	Sereno do Campo Grande
49.	Tradição
50.	União da Ilha do Governador
51.	União de Jacarepaguá
52.	União de Vaz Lobo
53.	União Parque Curílica
54.	Unidos da Ponte
55.	Unidos da Tijuca
56.	Unidos da Vila Kennedy
57.	Unidos da Vila Santa Teresa
58.	Unidos da Vila Rica
59.	Unidos de Cosmo
60.	Unidos de Lucas
61.	Unidos de Manguinhos
62.	Unidos de Padre Miguel
63.	Unidos de Vila Isabel
64.	Unidos de Anil
65.	Unidos do Cabral
66.	Unidos do Cabaçu
67.	Unidos do Jacarezinho
68.	Unidos do Sacramento
69.	Unidos Uraiti
70.	Unidos da Viradouro
71.	Vizinha Faladeira

Fonte: CENTRO CULTURAL, CARTOLA. **Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro:** partido-alto samba de terreiro samba-enredo. RJ: Centro Cultural Cartola, 2015. p. 157.

Este quadro demonstrativo nos auxilia a compreender o maquinário do universo do carnaval carioca, devido as diversidades de agremiações carnavalescas, que compõem os grupos das séries A, B, C, D, E e Grupo Especial. Sendo que os Grupos da Série A, desfilam na Passarela na sexta-feira e no sábado à noite e os grupos Especial desfilam no domingo e segunda-feira à noite. As demais Escolas das outras Séries desfilam apenas nos subúrbios do

Rio, também no período noturno. Mas, neste estudo foca-se somente no grupo Especial, mais precisamente a Estação Primeira de Mangueira.

A organização dos desfiles das escolas de samba fica por responsabilidades tanto do poder público do Rio, da Liesa, a mídia entre outros, cada um com suas demandas para a realização da festa do carnaval.

## **2.2 Deu Samba: da História para Sapucaí**

O samba vem da palavra africana “semba”, um ritmo de música e dança por meio de umbigadas. Ao atravessar o Atlântico nos navios negreiros serviu de alento para os escravizados nas senzalas, mas também foi utilizado como instrumento de resistência ao sistema escravagista brasileiro. Ainda nos primeiros anos da Primeira República foi reprimido pelo Código Penal de 1890 que criminalizava qualquer prática da cultura de origem africana, das crenças religiosas às manifestações artísticas.

Nos morros, o samba teve um grande crescimento entre os moradores que concentravam uma grande parcela de negros e mulatos. Nos fundos de quintal das residências das tias baianas, a exemplo do bairro Pedra do Sal, funcionava “o antigo quartel-general do samba”, nas palavras do memorialista da história da música popular brasileira, Jota Efegê, neto de escravizados, e filho de tia Perciliana, uma das muitas baianas que migraram para a capital do Brasil no século XIX. Esta história da recém-nascida república brasileira está apagada dos livros didáticos de história, mas sempre presente nos sambas-enredo ovacionados nas passarelas (SOBRAL & VALLI, 2022, p. 138).

Durante as primeiras décadas do século XX, o samba era considerado uma música inferior, primitiva e lasciva. A partir de 1930, com a Era Vargas, tornou-se símbolo da nacionalidade (AZEVEDO, 2018, p. 49). Enquanto uma identidade nacional, o samba serviu como mediador de cooptação da ideologia de Vargas de modo que contribuiu para grande força produtiva nacional.

As práticas culturais são determinadas pela circularidade da produção de imagens, narrativas, consumo, regulação, identidade, linguagem verbal e não-verbal intrínsecos a valores econômicos, políticos e simbólicos no processo de significados partilhados de diversos campos sociais. Nessa perspectiva Stuart Hall (2016) destaca que por meio da linguagem os signos são organizados e compartilhados na vida social proporcionando expressões, conceitos, pensamentos e sentidos de visão de mundo às pessoas. A música seria uma dessas expressões

de linguagem. Neste sentido, os sambas-enredo são textos culturais favoráveis para interpretações da linguagem de ressignificação identitária da população negra na diáspora afro-brasileira dando sentido as convenções sociais.

Segundo Douglas Souza Angeli (2021) durante as décadas de 1930 e 1940 em consonância com a política de Getúlio Vargas, as Escolas de samba, após um período de perseguição e marginalização do samba, produziam os enredos com temáticas sempre ligados a personagens consagrados da história oficial do Brasil, baseados na historiografia tradicional, como a Guerra do Paraguai, D. Pedro I ou Duque de Caxias. Somente, a partir da década de 1950 as agremiações cariocas começaram a elaborar enredos de exaltação de personagens negros e da cultura afro-brasileira contribuindo para a memória negra através de narrativas como protagonistas.

Nesta perspectiva, a agremiação Acadêmicos do Salgueiro, fundada em 1953, enalteceu personagens importantes da população negra, levando para Sapucaí desfiles enaltecendo a memória de Zumbi dos Palmares (1960), Chica da Silva (1963) e Chico Rei (1964). Como afirma Ana Lúcia da Silva (2019, p.29) os enredos das escolas de samba abriram caminhos para construção e/ou reconstrução da identidade negra de maneira afirmativa e positiva. Neste sentido, a autora entende os desfiles como “pedagogias culturais”, atuantes na própria cultura brasileira. Desse modo:

Os enredos das escolas são documentos e podem ser lidos como fontes de história cultural, desdobrando-se em diferentes linguagens: textual (a sinopse, as reportagens sobre os desfiles), imagético (fotografia, croquis), fílmico (transmissão televisiva, documentários), sonoro (gravações dos sambas. (Souza, 2021, p. 7)

Segundo Sandra Pesavento (2012), em uma perspectiva histórica, as representações podem ser usadas para compreender os enredos com temas relacionados à história e à cultura afro-brasileiras apresentados pelas escolas de samba. As representações que os indivíduos e grupos têm sobre a realidade dão sentido ao mundo em que vivem. Essas representações moldam a percepção dos indivíduos sobre a realidade e a forma como eles sobrevivem, influenciando suas ações, práticas sociais e integração.

### 2.3 O negro e o carnaval no Rio de Janeiro: luta, resistência e os heróis negros

A memória é uma ferramenta vital para a História no sentido de compreender o cotidiano, os costumes e as culturas de uma variedade de povos. Isso nos permite entender que, embora as escolas de samba sejam uma manifestação cultural muito rica, também ocupam um lugar na memória nacional. Diante disso, não escapa o questionamento: como a memória e a cultura negra se encaixam nessa situação?

Repensar a história do povo negro no Brasil, após a abolição em 1888 e ao longo do século XX, por meio do samba-enredo nos possibilitam a dar visibilidades à ancestralidade africana, às personalidades negras, às práticas de resistências e luta ao patriarcado europeu, que contribuíram de forma significativa para formação da população brasileira, mas foram silenciados.

O carnaval serve como uma plataforma para dar visibilidade às questões raciais e sociais, promovendo a representatividade da cultura negra e desconstruindo estereótipos. As escolas de samba têm se esforçado para incluir narrativas que rompem com a história oficial e valorizam a contribuição dos negros na sociedade.

Neste sentido, os desfiles das escolas de samba apresentam uma variedade de abordagens, como a história, a cultura, os conhecimentos, a religiosidade, o processo de escravidão e as resistências, como temas que podem resgatar a memória e as relações identitárias negras.

Guilherme José Mota Faria (2016), explora como as agremiações cariocas refletiam as transformações culturais e as lutas sociais da época, destacando a importância da cultura negra nas narrativas dos sambas e enredos. Apesar de serem vistas como manifestações folclóricas, as escolas de samba desempenharam um papel crucial na militância e na representação da história dos negros no Brasil, revelando uma lacuna significativa na historiografia brasileira. O autor amplia a argumentação:

A análise dos enredos e letras dos sambas permitiu perceber a estruturação de um discurso sobre a história do negro no Brasil contada pelas Escolas em três vertentes narrativas: o cotidiano da escravidão; as lutas e movimentos de resistência; e as práticas culturais (festas, danças e religiosidades) de influência africana. Ao encontrar histórias pouco contadas e dadas como perdidas foi possível notar que a narrativa sobre o negro estava presente em várias agremiações. (Farias, 2016, p. 76)

Desse modo, os enredos afros abrem novas perspectivas para questionar a história oficial baseadas em exemplos que representavam a luta de negros e negras pelos direitos civis e sociais. Ou seja, as escolas de samba, por meio dos seus enredos, foram importantes emissoras de reflexões sobre a situação social, econômica e política dos negros no país. Apesar de todos os obstáculos que envolvem a recuperação e a necessidade de um caminho para temas negros nos desfiles de samba do Rio de Janeiro, iremos destacar dois eixos narrativos recorrentes: a questão escravocrata e o aspecto religioso.

### **2.3.1 A Temática da Abolição da Escravidão.**

A temática da abolição nos enredos das escolas de samba cariocas na década de 1960 foi abordada de maneira complexa e multifacetada. Os sambas frequentemente refletiam uma transformação na narrativa sobre a abolição, destacando a luta dos próprios negros em vez de simplesmente apresentar a intervenção do Estado, simbolizada pela figura da Princesa Isabel. Em sambas como os da Estação Primeira de Mangueira e do Salgueiro, a libertação dos escravos foi apresentada como um resultado das lutas e resistências dos negros, em vez de ser vista como um ato de benevolência do governo. Essa mudança de perspectiva foi significativa, pois começou a valorizar a agência dos negros na sua própria história. “Essas contraposições acompanharam por muito tempo o debate das diversas tendências dos movimentos negros no Brasil. Retratar a vida de sofrimento e dor dos escravos no período colonial e no Império brasileiro e apresentar as danças, festas e ritmos afro-brasileiros pareciam estar entre as principais representações dos negros nos desfiles das escolas de samba. Antagonismos que dialogavam entre si visando à integração e aceitação do negro na sociedade”. (Faria, 2014, p. 44).

Durante a década de 1960, o contexto político e social do Brasil estava em transformação, e as escolas de samba começaram a se envolver mais ativamente com questões sociais, refletindo as tensões e as lutas da época. Embora não fossem movimentos políticos no sentido estrito, as escolas de samba contribuíram para a conscientização e a mobilização em torno das questões raciais.

Como bem observa Guilherme José Mota Faria (2016), sobre as narrativas da população negra no carnaval:

trouxeram discursos que também impactaram as propostas de enredos apresentados ao longo do decênio de 1960. As ideias de democracia racial, de pan-africanismo, de negritude, de resistência/revolta foram tendências que ao longo da década fizeram parte das mudanças ocorridas nos movimentos negros no Brasil e também encontraram espaço nas Escolas em seus enredos, fantasias e sambas apresentados na avenida dos desfiles. (Faria, 2016, p. 87)

No início dos anos 1980, essas temáticas já estavam bastante consolidadas. Tornando-se um momento de reflexão e tensão no campo das representações do negro na cultura afro-brasileira, recorrentes nos enredos das agremiações de samba.

Nesse sentido, o carnaval de 1988 tornou-se marcante por dois motivos; primeiro pela elaboração da Constituição Cidadã, na exigência da redemocratização no país e segundo decido o centenário da Abolição da Escravidão no Brasil. Essa data serviu como inspiração para as Escolas de Samba na produção dos enredos. As Escolas de Samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro sentiram a necessidade de trazer alguma referência à abolição ou fazer uma homenagem aos negros que resistiram ao sistema escravagista. Das quatorze escolas que concorriam o concurso apenas três agremiações abordaram este episódio da nossa história foram: Unidos de Vila Isabel, Estação Primeira de Mangueira e Beija-Flor de Nilópolis.

Quadro 2- Sambas-enredo com temática da Abolição da Escravidão no carnaval carioca de 1988.

<b>Escola de Samba</b>	<b>Enredo</b>	<b>Colocação</b>
Unidos de Vila Isabel	Kizomba, festa da raça	<b>1º</b>
Primeira de Mangueira	Cem anos de liberdade: Realidade ou Ilusão?	<b>2º</b>
Beija-Flor de Nilópolis	Sou Negro, do Egito à Liberdade	<b>3º</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações retirada do site LIESA

Os enredos apresentados no quadro acima abordaram a batalha histórica, a resistência e a vida cotidiana dos negros que lutaram pela liberdade e contra o preconceito racial. Influenciadas pelo clima de “comemoração” ao centenário da Abolição, as escolas de samba, aproveitaram o momento para realizar questionamento sobre a versão oficial, abordando por outra perspectiva. Neste sentido, “tais desfiles se distanciam de uma versão “oficial” da história, de pura exaltação a Lei Áurea ou a Princesa Isabel (que nos casos analisados, é uma personagem que acaba sendo esquecida ou, até mesmo, tem seu papel de redentora questionado). O que se observa, portanto, é uma postura de denúncia das desigualdades, da falta

de oportunidade e do preconceito racial que homens e mulheres negras enfrentam no seu cotidiano”. (Souza, 2020, p. 8).

A escola de samba Vila Isabel, em 1988, apresentou no carnaval a festança da cultura africana. Eis a letra:

### **Kizomba<sup>5</sup>, Festa da Raça**

Autores: Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila

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 congraça  
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

A Vila Isabel, campeã daquele carnaval, buscou desconstruir as narrativas oficializadas e institucionalizadas da liberdade como uma dádiva da elite. A Escola de samba buscou enaltecer a memória de Zumbi e o quilombo dos Palmares e de tantas outras personagens negras importantes para cultura afro-brasileira. Com esse diferencial a Vila Isabel levou o concurso de 1988. No enredo podemos perceber a exaltação dos heróis e personagens marcantes para a população negra como o líder Zumbi, a escrava Anastácia e a sambista

---

<sup>5</sup> Uma palavra do Kimbundo, uma das línguas da República Popular de Angola. A palavra Kizomba significa encontro de pessoas que se identificam numa festa de confraternização.

Clementina, além de destacar elementos representativos que compõe as práticas culturais e religiosas.

Seguindo a linha de críticas sociais, o samba direciona-se para o "apartheid", regime segregacionista, vigente desde meados da década de 1960 na África do Sul e que foi durante denunciado com veemência até a década de 1980, culminando com a soltura de Nelson Mandela.

Em um mesmo viés na narrativa histórica, a vice-campeã, Mangueira com tom crítico questiona a abolição da escravidão, suas consequências e transformações. Perceberemos logo no início do enredo esse questionamento sobre a "liberdade" da população negra. Eis a letra:

**Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?**

Autores: Hélio Turco, Jurandir e Alvinho

**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

É importante destacar que a Mangueira não se limitou ao evento histórico, mas se voltou para a situação dos negros naquele contexto dos anos 1980; relacionando as dificuldades que eles enfrentaram como resultado de uma abolição que não ofereceu garantias mínimas aos libertos, como os próprios direitos civis. "A letra do samba da verde e rosa foi marcada pela reflexão crítica que buscou questionar se, de fato, o 13 de maio não passou de uma ilusão, além

de destacar as permanências da exclusão vivida pelos negros mesmo no período pós-abolição”. (Souza, 2020, p. 7)

Em terceiro lugar, e com também importante sobre a escravidão negra, a escola de samba Beija Flor de Nilópolis, com o enredo, *Sou negro, do Egito à liberdade*. O enredo buscava celebrar a rica herança cultural dos negros, traçando uma linha do tempo que começava no Egito antigo e se estendia até a luta pela liberdade no Brasil. Essa abordagem visava destacar a contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da identidade brasileira. A Beija-Flor utilizou o desfile para abordar a história da escravidão no Brasil, enfatizando as lutas e sofrimentos enfrentados pelos negros ao longo dos séculos. O enredo pretendia trazer à tona a resistência e a busca por liberdade, mostrando que a luta dos negros é uma parte fundamental da história do país. Eis a letra:

### **Sou negro, do Egito à liberdade**

Autores: Ivancué, Cláudio Inspiração, Marcelo Guimarães e Aloísio Santos

Vem, amor, contar agora  
Os cem anos da libertação  
A história e a arte dos negros escravos  
Que viveram em grande aflição  
E mesmo lá no fundo das províncias do Sudão  
Foram o braço forte da nação  
**Eu sou negro**, e hoje enfrento a realidade  
E abraçado à Beija-Flor, meu amor  
Reclamo a verdadeira liberdade  
Raiou o sol, e veio a lua  
Eu sou negro, fui escravo  
E a vida continua  
Liberdade raiou, mas igualdade não, não, não, não  
Resgatando a cultura  
O grande negro revestiu-se de emoção  
Ih! A mãe negra  
Oh! Mãe negra faz a festa  
O povão se manifesta  
Cantando para o mundo inteiro ouvir  
Se faz presente a força de uma raça  
Que pisa forte na Sapucaí  
Dunga Tara Sinherê  
Erê rê rê rê  
Erê rê rê rê

Ao afirmar "Sou Negro", o enredo tinha a intenção de promover a valorização da identidade negra e a autoestima da população afro-brasileira. A Beija-Flor buscou criar um espaço de reconhecimento e orgulho em relação à cultura e à história negra. O negro seria crucial e protagonista nessa transformação, recuperando seus componentes culturais e constitutivos de uma identidade negra.

A visibilidade na Avenida Marquês de Sapucaí seria importante para apresentar e celebrar suas identidades e características negras, ressaltando que a liberdade ultrapassava em muito a assinatura da Lei Áurea. Revestir-se de emoção seria se apropriar de tais elementos tradicionais dos negros e valorizá-los era o desafio. Por isso, no desfile as intensas referências aos orixás, entidades religiosas de matriz afro-brasileira que na visão do autor do enredo, o carnavalesco Joãozinho Trinta, deveria começar pela mitologia egípcia, por ser a primeira civilização negra e situada no continente africano. (Guedes, 2019, p. 78-79)

Através de sua narrativa crítica, a Beija-Flor procurou provocar uma reflexão sobre as questões sociais e raciais, abordando a luta e os desafios enfrentados pela população negra no Brasil. A Beija-Flor explorou a conexão entre a cultura afro-brasileira e a religiosidade, especialmente as práticas de cultos afro, como o Candomblé, e a forma como essas tradições se entrelaçam com a cultura popular brasileira.

Esses aspectos tornam o enredo das escolas de samba Vila Isabel, Mangueira e Beija-Flor de 1988 uma contribuição necessária para a discussão sobre a decolonialidade, promovendo uma reflexão crítica sobre a história, a identidade e as lutas da população negra no Brasil.

Com permissão, farei uma mudança abrupta para o ano de 2018, para destacar sambarenredo excepcional, que também segue o mesmo viés de narrativa, questionou a liberdade dos ex-excravizados como também ampliação de debates e reflexões sobre a inserção do negro na sociedade, além do racismo e preconceito racial. Com 130 anos da abolição, a "Lei Áurea" e a liberdade são representadas na apresentação da G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti de maneira profunda e crítica, especialmente no desfile de 2018, que tinha o tema: Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?

Um cenário de crise econômica e política que resultou no episódio do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, e Michel Temer assume o poder em nome dos interesses do capitalismo e o neoliberalismo. Iniciava um desmonte aos direitos na área da saúde, educação e trabalhistas, além de aprovações de privatizações. Nesse contexto que agremiação Paraíso do Tuiuti levou para a Sapucaí debates de críticas sociais às desigualdades tão presente em nosso país.

### **Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão**

Composição: Cláudio Russo / Anibal / Jurandir / Moacyr Luz / Zezé

Não sou escravo de nenhum senhor  
Meu Paraíso é meu bastião  
Meu Tuiuti, o quilombo da favela  
É sentinela da libertação  
Irmão de olho claro ou da Guiné  
Qual será o seu 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 a escravidão  
E um prato de feijão com arroz  
Eu fui mandiga, cambinda, haussá  
Fui um Rei Egbá preso na corrente  
Sofri nos braços de um capataz  
Morri nos canaviais onde se plantava 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 do 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 a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!  
Se eu chorar, não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social

Assim, a G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti utilizou seu desfile como uma plataforma para discutir e criticar a história da escravidão e suas consequências, promovendo uma reflexão sobre a verdadeira liberdade e a luta por direitos dos negros no Brasil. A abolição, de fato, não representou uma conquista de libertação, pois houve e ainda lacunas presentes até os dias de hoje, representados pelas desigualdades sociais, exclusão do negro que tornaram-se comuns no Brasil. Neste sentido, “o impacto de pensar as memórias e os costumes saindo do eixo da matriz

colonial caminha para uma mudança nas ideias e na própria identidade política que torna”. (Senra, 2018, p. 12)

Desse modo, a abordagem de temas como a "falsa liberdade" permite que as escolas de samba desconstruam narrativas históricas que muitas vezes são simplificadas ou romantizadas. Ao questionar a verdadeira natureza da liberdade conquistada com a abolição da escravidão, elas ajudam a revelar as desigualdades persistentes e os desafios que ainda existem para a população negra no Brasil.

### **2.3.2 Traços de religiosidade de matriz-africana no carnaval**

O samba e a religiosidade sempre foram parte do cotidiano dos negros no Brasil. De forma sistemática, os sambas-enredos do carnaval carioca têm dedicado à investigação de elementos da religiosidade africana. As representações das religiões de matriz africana no carnaval carioca, feitas por enredos, ajudam a dar visibilidade a uma variedade de práticas culturais e religiosas afro-brasileiras que foram proibidas durante a colonização do Brasil. O Carnaval carioca é marcado pela religião de origem africana, e a inclusão dos Orixás nos enredos das escolas de samba, bem como elementos da cultura ancestral africana, tornou-se quase inevitável. Ao serem expressos por meio da experiência religiosa, eles se tornam componentes essenciais para a criação de sambas-enredos.

Se por um lado, a intolerância religiosa com os seguimentos de matrizes africanas é uma realidade em muitos espaços de nossa sociedade. Por outro, nos desfiles das Escolas na Marquês de Sapucaí, é um momento oportuno para desconstruir estereótipos acerca das religiões de matriz africana. “Para os negros, em matéria de identidade, existe uma indissociabilidade entre cultura e religião”. (Rocha & Silva ,2013, p. 59). Nessa perspectiva:

o reencontro do samba-enredo com a temática da religiosidade africana vai criar uma nova configuração no cenário do carnaval. A presença do sagrado no cotidiano da cultura brasileira passa a ser uma marca que realça um relevante aspecto da identidade nacional. A cultura brasileira é uma cultura plural. Para além das matrizes indígenas e europeias, existe uma grande variedade cultural no âmbito da africanidade. (Rocha & Silva, 2013, p. 58)

João Gonzales Moreira (2020) baseado na temática da religiosidade realizou um levantamento de 45 enredos sobre a religiosidade africana no site da “Galeria do Samba”. Partindo desses dados fiz um recorte, visto que são muitas agremiações e que demandaria mais

tempo de pesquisa. No Grupo de Acesso<sup>6</sup>, certamente encontraríamos outros enredos que acresceríamos a estes apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 3: Enredos com temática religiosa de matriz-africana**

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

Fonte: Moreira, 2020, p. 64

Em 2021 o Carnaval foi suspenso por ordens do Estado, mediante às exigências das vigilâncias sanitárias, devido a Pandemia do Coronavírus. No ano seguinte, em 2022, o carnaval foi mais politizado com enredos de afirmação do pensamento negro e de denúncias contra o

<sup>6</sup> Outra divisão do carnaval carioca, onde as escolas de samba disputam para ir para o Grupo Especial.

racismo e a intolerância religiosa. Realizado no mês de julho de 2022, as agremiações do Grupo Especial do Rio de Janeiro voltaram com todo o seu esplendor e agitaram a Sapucaí, um processo de africanizar a mentalidade da sociedade brasileira. Dentre as escolas de samba com enredos sobre a espiritualidade, devoção aos orixás de matriz africana, destacamos no quadro abaixo.

**Quadro 4: Enredos com abordagem a devoção a Orixás/ 2022**

<b>Escola de Samba</b>	<b>Enredo</b>	<b>Colocação</b>
Grande Rio	"Fala Majeté! Sete Chaves de Exú	<b>1º</b>
Portela	"Igi Osè Baobá"	<b>5º</b>
Paraíso do Tuiuti	"Ka ríba tí ÿe - Que nossos caminhos se abram"	<b>11º</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações retirada do site LIESA

A Acadêmicos do Grande Rio (2022), com um enredo contra o racismo religioso buscou um “ponto fora da curva”, dos padrões dos desfiles e levou para Sapucaí o enredo sobre orixá Exu e contra toda forma de intolerância religiosa, intitulado: “Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu”, uma composição coletiva de Gustavo Clarão, Arlindinho Cruz, Jr. Fragga, Cláudio Mattos, Thiago Meiners e Igor Leal. Na tentativa de desmistificar a imagem ruim de um dos orixás mais importantes das religiões de matrizes africanas e mostrar que ele representa livramento e prosperidade.

**Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu**

Composição: Gustavo Clarão / Arlindinho Cruz / Jr Fragga /

Claudio Mattos / Thiago Meiners / Igor Leal

Boa noite, moça, boa noite, moço  
 Aqui na terra é o nosso templo de fé  
 Fala, Majeté!  
 Faisca da cabaça de Igbá  
 Na gira, Bombogira, Aluvaíá!  
 Num mar de dendê, caboclo, andarilho, mensageiro  
 Das mãos que riscam pema no terreiro  
 Renasce palmares, Zumbi Agbá!  
 Exu! O ifá nas entrelinhas dos odus  
 Preceitos, fundamentos, Olobé  
 Prepara o padê pro meu axé  
 Exu caveira, sete saias, catacumba  
 É no toque da macumba, saravá, alafíá!  
 Seu zé, malandro da encruzilhada  
 Padilha da saia rodada, ê, Mojubá!  
 Sou capa preta, tiriri, sou tranca rua  
 Amei o Sol, amei a Lua, marabô, alafíá!  
 Eu sou do carteado e da quebrada  
 Sou do fogo e gargalhada... ê, Mojubá!  
 Ô, luar, ô, luar, catiço reinando na segunda-feira  
 Ô, luar, dobra o surdo de terceira

Pra saudar os guardiões da favela  
Eu sou da lira e meu bloco é sentinela  
Laroyê, laroyê, laroyê!  
É poesia na escola e no sertão  
A voz do povo, profeta das ruas  
Tantas estamiras desse chão  
Laroyê, laroyê, laroyê!  
As sete chaves vêm abrir meu caminhar  
À meia-noite ou no Sol do alvorecer pra confirmar  
Adakê Exu, Exu é odará!  
Ê bara ô, elegbará!  
Lá na encruza, a esperança acendeu  
Firmei o ponto, grande rio sou eu!  
Adakê Exu, Exu é odará!  
Ê bara ô, elegbará!  
Lá na encruza, onde a flor nasceu raiz  
Eu levo fê nesse povo que diz.

A partir do enredo da Acadêmicos do Grande Rio muitas reflexões foram desenvolvidas no que tange a campo religioso, principalmente pensar o respeito pela diversidade e pluralidade religiosa. O enredo aborda diretamente o racismo religioso, que marginaliza as práticas e crenças afro-brasileiras. Ao expor e criticar essa forma de discriminação, a Grande Rio promove um debate sobre a aceitação e o respeito às religiões de matriz africana, contribuindo para a desconstrução de preconceitos



O ator Demerson D'Alvaro, o Exu da comissão de frente da Grande Rio — Foto: Reprodução/TV Globo

**Figura 1. Representação personificada do orixá Exu.<sup>7</sup>**

<sup>7</sup> Imagem retirada do site G1. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2022/noticia/2022/04/26/fala-majete-sete-chaves-de-exu-entenda-o-enredo-da-grande-rio-campea-do-carnaval-do-rj.ghtml>. Acesso em outubro 2023.

A representação do Exu acima, esse orixá é visto como o mensageiro entre os humanos e os deuses, simbolizando a importância da comunicação e da conexão entre diferentes mundos. A agremiação explora a complexidade de Exu, apresentando-o em suas diversas expressões e aspectos, que vão além da visão simplista e negativa que muitas vezes é associada a ele. Isso é refletido nas sete chaves interpretativas do desfile, que abordam temas como liberdade, festa e a vida nas ruas, mostrando a versatilidade e a relevância de Exu na cultura brasileira. O desfile também serve como uma crítica ao racismo religioso que marginaliza as religiões de matriz africana. Ao celebrar Exu e sua importância, a Grande Rio busca reverter a demonização e promover um entendimento mais profundo e respeitoso sobre as tradições afro-brasileiras.

De acordo com Vânia Zikán Cardoso (2023) os motivos da presença da religiosidade de matriz africana nos enredos no carnaval do Rio de Janeiro ter aumentado nas últimas décadas é devido ao alto índice de discriminação às religiões afro-brasileiras. Neste sentido, “as propostas no desfile da Grande Rio em 2022, observando as formas e os visuais que ajudam a criar um discurso de combate ao racismo religioso”. (Damascena, 2022, p.5) Portanto, a vitória da agremiação Grande Rio é também uma vitória da diversidade cultural contra o racismo religioso e toda forma de preconceito às religiões de matriz africana.

Essas abordagens mostram como as narrativas carnavalescas não são apenas entretenimento, mas também uma forma de ativismo cultural que pode contribuir significativamente para o combate ao racismo racial, religioso e a promoção da diversidade e inclusão na sociedade. É diante desse cenário, por meio de uma proposta de discurso decolonial ao utilizar um espaço não escolar, como o sambódromo, possibilita estratégia de romper com a base de relações de poder, de conhecimento colonial, numa tentativa de repensar os processos históricos, saberes e costumes por outra perspectiva.

### **3 “MEU NEGÓ DEIXA EU TE CONTA”<sup>8</sup> A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PÚBLICA NO COMBATE AO RACISMO: uma análise do samba-enredo da Mangueira 2019**

Este capítulo tem o objetivo de analisar o samba-enredo, assim como o desfile, da escola de samba Estação Primeira de Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande”, como possibilidade de difusão ao conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira, problematizando o conceito de História Pública como ferramenta responsável dessa divulgação e sua relação com a lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de temas relacionados à história da África e à história e cultura dos afro-brasileiros, bem como os desdobramentos associados da lei 11.645/2008, referindo-se aos indígenas nas aulas de história das escolas públicas ou privadas em todo país, no combate ao racismo estrutural tão presente em nossa sociedade.

A partir da perspectiva carnavalesca, questionamos como a história pública pode ajudar a promover a valorização do protagonismo negro e a luta contra o racismo estrutural? Como o protagonismo das pessoas negras é acentuado no desfile da Mangueira? Quais as afinidades da História Pública, com a Lei 10.693/2003 e as narrativas carnavalescas na promoção de uma educação antirracista?

O conceito de História Pública corrobora para uma reflexão da relação passado e presente na ampliação da produção do conhecimento histórico diante de espaços fora da academia. Segundo Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2011)

a história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. (Almeida; Rovai, 2011, p. 7)

Por meio do diálogo entre o enredo da Mangueira (2019) e a História Pública pode-se romper com narrativas dominantes e promover uma maior diversidade de perspectivas históricas. Vale ressaltar que as narrativas carnavalescas não podem ser vistas apenas pela ótica de um discurso artístico, mas um espaço para proporcionar reflexões e questionamentos sobre

---

<sup>8</sup> Trecho da letra do samba-enredo da Mangueira 2019

a realidade histórica e social em que estamos inseridos. Neste sentido, os enredos produzidos pelas escolas de samba proporcionam uma visibilidade às minorias sociais que foram subjugados por séculos na História do Brasil. Com base no enredo e também no desfile da agremiação mangueirense de 2019, pretende-se levantar questionamento sobre a importância da História Pública para a ampliação do conhecimento histórico fora dos muros acadêmicos e como contribuição significativa para o ensino das relações étnico-raciais.

Para compreensão do conceito de História Pública partiremos de leituras de artigos e trabalhos elaborados por autores que realizam estudos usando esta categoria como ferramenta de análise para suas pesquisas, como Juniele Rabelo de Almeida (2011); Ricardo Santhiago (2016) e Jurandir Malerba (2017), entre outros autores que discutem as várias histórias sobre o passado produzidas fora do meio acadêmico e como elas podem ser validadas como conhecimento histórico. Neste aspecto, a história pública dialogar com a Lei 10693/03 propondo caminhos para expandir o conhecimento histórico sobre a o protagonismo negro nas escolas e nos livros impressos, cristalizados por narrativas eurocêntricas.

As fontes utilizadas neste capítulo serão as imagens do desfile da agremiação mangueirense, bem como a sinopse do samba-enredo, o que permitirá análises críticas que apontarão a desconstrução de histórias consideradas oficiais brasileira, com o objetivo atentar para a historiografia oficial do nosso país de uma perspectiva mais crítica e diferente das que estão presentes nos livros didáticos.

Nessa perspectiva ao analisar o enredo, o desfile e a nossa própria construção histórica de identidade brasileira, percebemos lacunas daquilo que conhecemos como nossa História Nacional. Portanto, o desfile da Mangueira apresentou uma história divergente da História que a maioria de nós aprendeu na escola e que ainda se perpetua em alguns contextos escolares, como parte da História oficial do Brasil. Em linhas gerais o discurso explicitado no enredo da escola de samba é de que existem outras versões que precisam ser contadas, que podemos chamar de marginal ou história dos excluídos, e que precisam alcançar o grande público.

Em 2019, o Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) Estação Primeira de Mangueira ganhou o carnaval carioca com o enredo “História para Ninar Gente Grande”, do carnavalesco Leandro Vieira. Para pensar sobre como a memória coletiva foi construída a partir do poder econômico, político, militar e cultural de uma minoria rica e elitizada. O carnavalesco propôs contar o “lado B” da nossa história, desconstruindo as narrativas tradicionais e o

“heroísmo de personalidades clássicas”. Este “lado B” propõe outros heróis, como indígenas, negros, mulheres e pessoas comuns que foram silenciadas da história brasileira.

Pensar na letra desse samba-enredo é perceber a historiografia brasileira das representações, mas também, da resistência do corpo negro diaspórico que luta contra uma realidade de opressão e violência física e simbólica, deixada pela herança do processo escravocrata brasileiro. O samba-enredo é uma possibilidade de uma arma de resistência da população negra como processo de demarcação nos espaços de sociabilidade na vida coletiva, criticando permanências e continuidades da historiografia brasileira da cultura afro-brasileira. Não se trata apenas de um lugar (espaço) físico, mas também de uma dimensão moral e social permeada por valores e de realidades múltiplas, sendo suscitados pela memória do diaspórico afro-brasileiro.

Além do título conquistado do Carnaval de 2019 a Mangueira provocou, através de seu enredo e seu desfile fenomenal, várias reflexões e questionamentos de temas negligenciados pela História Nacional aproximando o público de discussões oficiais por outra perspectiva. A história do Brasil ainda está incompleta com algumas “páginas ausentes” que tem desvalorizado a cultura afrodescendente, os indígenas, as mulheres e os periféricos que são colocados como subalternos na perspectiva da visão eurocêntrica. Neste sentido, os carnavalescos olham para os acontecimentos do país e levantam seus questionamentos sobre o mesmo para seus desfiles, assim, os enredos começam a apresentar uma narrativa artística questionadora/decolonial (Silva, 2020, p.45).

### **3.1 Estação Primeira de Mangueira: não deixa o samba morrer**

O Bloco dos Arengueiros foi fundado em 1923 e resultou na fundação da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Esse bloco foi feito para acomodar os melhores sambistas da Mangueira que não eram bem-vindos nos blocos carnavalescos das famílias do morro por causa de seu comportamento considerado inadequado. Em 28 de abril de 1928, os membros do Bloco dos Arengueiros tomaram a decisão de unir todos os blocos de Mangueira e fundaram a Estação Primeira de Mangueira. Personagens como Cartola, Seu Saturnino, Abelardo da Bolinha, Carlos Cachaca, Zé Espinguela, Seu Euclides, Seu Maçu e Pedro Paquetá foram alguns dos fundadores. Em memória ao Rancho do Arrepiado de Laranjeiras, a escola tornou-se uma das maiores e mais tradicionais de escolas de samba do Brasil.

A Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira recebeu esse nome em referência a uma estação de trem. Mangueira era a primeira parada onde havia samba após a Estação Dom Pedro II. Assim, a escola foi nomeada como "Estação Primeira" por representar o local onde o samba começava após a estação de trem, simbolizando a importância cultural e histórica da região para a comunidade. “Estação Primeira” foi um epíteto cunhado por Cartola para dizer que após a Central do Brasil, a Estação de trem existente em Mangueira era a primeira a ter samba.” (Silva, 2016. p. 57)

Desde as décadas de 1960-1970, as escolas de samba vêm apresentando vários sambas sobre as práticas religiosas da cultura afro-brasileiras. Assim, “samba e religião se confundem: festas religiosas, santos e orixás são frequentemente homenageados em sambas. Em segredos guardados, orixás na alma brasileira”. (Iphan, 2006, p.68)

A Mangueira, também, seguiu os costumes e crenças de seus antepassados, tais como batuques, cantos e rituais. Esses ritos combinaram tradições de diversas nações africanas com elementos indígenas e brancos, resultando na cultura afro-brasileira. Ademais, o candomblé e a umbanda eram amplamente aceitos na comunidade, e alguns casebres funcionavam como templos para cerimônias religiosas e outras celebrações religiosas. Os terreiros de Tia Fé, Chiquinho Crioulo, Minan e Maria Rainha, dentre outros, serviam tanto ao sagrado quanto ao profano.

### **3.2 O que é História Pública?**

Na década de 1930, a Universidade de Columbia nos Estados Unidos criou a História Pública por meio do historiador Allan Nevins, que realizou uma série de entrevistas com o objetivo de registrar o passado. Esse projeto deu origem a Oral History Research Office da Universidade de Columbia e ao movimento da moderna história oral. Mas o conceito de história pública evoluiu ao longo dos anos para se tornar uma prática que busca a construção e a difusão dialógica do conhecimento histórico, ultrapassando a noção de que a história é apenas acadêmica. Posteriormente, a história pública se consolidou nos países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Austrália, possibilitando a construção e a difusão do conhecimento histórico de maneira dialógica. Não iremos fazer uma trajetória exaustiva da gênese da História Pública em cada um desses países, pois em cada deles existem abordagens e metodologias distintas no campo da História Pública. Cabe destacar que o método de fazer história pública se relaciona com as interfaces da memória e da narrativa no reconhecimento de outros olhares

compartilhado. Dessa forma, acessamos o passado alimentado pelas memórias coletivas na valorização de identidades.

Ricardo Santhiago (2016) ressalta pontos significativos relacionados ao campo da História Pública quanto a impressão conceitual e seu uso:

ao pensar a história pública também já está bastante consolidado, se consideramos a expressão como espécie de guarda-chuva conceitual capaz de abrigar tudo aquilo que tem sido pensado e escrito em chaves como; uso da memória; uso do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ação; apropriação midiáticas, literárias e artísticas da história – e assim por diante. (Santhiago, 2016, p. 26.)

De modo geral, a História Pública promove a pluralidade de visões e a inclusão de narrativas historicamente marginalizadas ao trazer a história para espaços não acadêmicos, ampliando o debate sobre questões históricas e permitindo que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas e consideradas. A História Pública facilita a disseminação de informações e o fortalecimento da consciência histórica da sociedade ao tornar o conhecimento histórico mais acessível a um público mais amplo, ao utilizar fontes inusitadas e novos meios de comunicação, como as redes sociais.

A temática da história pública tem tomado novos rumos, na última década, no que tange ao compartilhamento e circulação de conhecimento um diálogo entre a academia e a sociedade. A história social trouxe a perspectiva de novas abordagens e novos problemas acerca de posicionamento de diversas temáticas na sociedade em que estamos inseridos.

Em 2011, o "Curso de Introdução à História Pública" da Universidade de São Paulo (USP) inaugurou o campo da História Pública no Brasil. Esse evento serviu como um ponto de partida que ajudou a espalhar o conceito e suas várias aplicações no país. Desde então, a História Pública tem se expandido tanto no meio acadêmico quanto em outros campos e práticas, convocando profissionais da área para discutir e produzir significado para audiências não acadêmicas. Além disso, a consolidação da História Pública no Brasil foi apoiada pela criação da Rede Brasileira de História Pública e pela publicação de livros como "História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários" (2017), organizado por Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago, em um esforço colaborativo para o desenvolvimento teórico e metodológico da História Pública, contribuindo para a consolidação da disciplina como um campo de estudo e prática no Brasil. Essas publicações demonstraram o potencial da História Pública para promover uma maior democratização do conhecimento histórico e sua importância para a sociedade contemporânea.

Não há uma exatidão para o conceito de história pública, devido seus questionamentos e o público a ser alcançado. Porém, de uma forma mais simples podemos compreender que história pública refere-se ao método histórico e atuação dos historiadores fora do ambiente acadêmico, incluindo variedades de atividades realizadas por órgãos governamentais, em empresas privadas que realizam consultoria histórica, curadorias de museus, nos meios de comunicação, etc, com o objetivo de produzir conhecimento para diferentes públicos, de forma crítica, participativa e emancipatória, fazendo uso de ferramentas metodológicas e tecnológicas.

Nessa perspectiva:

Os historiadores não simplesmente divulgam o conhecimento para o público, mas devem trabalhar em conjunto com as pessoas comuns. O passado seria reconhecido como o terreno social em constante mudança, e os historiadores e o público deveriam cooperar e trocar ideias de modo a que sua expertise pudesse satisfazer as necessidades, desejos e conhecimento cultural do outro (Malerba, 2017, p.10).

De acordo com Ricardo Santhiago em seu artigo “História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo” (2018), o historiador apresenta alguns elementos que auxiliam na compreensão aprofundada da questão. Ele argumenta que a história pública deve ser pensada de quatro modalidades elementares. A primeira é uma história para o público. A segunda é uma história para si mesmo. Após isso, é possível notar uma história que o público cria. A última modalidade é a história e a audiência.

Partindo dessas premissas, a História Pública, portanto, é um campo historiográfico que busca ampliar o alcance do conhecimento histórico, valorizando a atuação dos historiadores fora do ambiente acadêmico e promovendo debates sobre novas perspectivas e protagonismos na História. Ela está mudando a forma como o conhecimento histórico é produzido ao romper com a ideia de que a História é exclusivamente produzida por historiadores profissionais, com ampla formação acadêmica.

Além disso, a História Pública valoriza abordagens que destacam o cotidiano, as lutas populares e as classes menos abastadas, proporcionando uma visão da História "vista de baixo". Essa abordagem tem promovido debates acalorados e embates sobre as narrativas históricas, ampliando o diálogo entre a academia, o grande público e as demandas sociais.

Nicolas Theodoridis em seu artigo, “História Pública: origens e disseminação no Brasil” (2020), destaca relação significativa entre a História Pública e a educação como a importância da propagação do conhecimento histórico em outros espaços públicos, como

museus, cinemas e mídia. O autor enfatiza que a História Pública pode ser usada nas escolas para criar um ambiente de aprendizado mais participativo e colaborativo, onde os alunos são incentivados a explorar e questionar o passado e a sua relação com o presente. A História Pública também pode ajudar a criar uma conexão mais forte entre a história ensinada na escola e a história vivida pelas comunidades locais.

Em espaços públicos, como praças e parques, a História Pública pode ser utilizada para criar exposições e instalações que permitam que as pessoas se conectem com a história e a cultura da região. Esses espaços também podem ser utilizados para promover eventos e atividades que incentivem o diálogo e a reflexão crítica sobre o passado e o presente. Neste sentido, os espetáculos apresentados pelas escolas de samba ao ar livre são um desses recursos que transmitem conhecimento histórico de forma dinâmica, múltipla, multifacetada, polifônica dando vozes aos grupos sociais silenciados historicamente.

Outro fator que chama atenção para as atividades exercidas pelos historiadores públicos é a relação com o consumo de conhecimento na era digital. No cenário atual a era digital tem impactado significativamente o trabalho do historiador. Segundo Malerba (2017) a internet e as mídias digitais alteraram dramaticamente os elementos constituintes da relação entre historiador e público. Isso significa que o historiador público agora tem a oportunidade de alcançar um público mais amplo e diversificado por meio de plataformas online, como blogs, redes sociais, podcasts e vídeos. Além disso, a disseminação da história pública por meio das mídias digitais permite que o conhecimento histórico seja acessado por um público mais amplo e diverso, ampliando assim o alcance e a relevância da história para a sociedade em geral. Pois:

As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado. Existe uma longa discussão, já antiga e mais técnica, sobre as potencialidades da internet para a prática historiográfica: como depósito de fontes ou ela mesma como fonte – e que tipo de problemas cada uso desses acarretaria [...] outra perspectiva, mais uma vez, refere-se à ampliação massiva da audiência. A luta por incorporar todo o potencial das novas tecnologias, mas a partir das velhas práticas de pesquisa histórica, levou ao questionamento de objetivos e métodos consolidados dentro do ofício, assim como das formas narrativas. (Malerba, 2017, p.142)

Neste sentido, a história não é mais produzida somente na academia e nem veiculada apenas por meio do livro impresso, as plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado. Dessa forma, as mídias digitais podem ser utilizadas para difundir a história pública, permitindo que o conhecimento histórico seja acessado por um público mais amplo e diverso.

Aos poucos a história pública vai tomando outras proporções e no que tange as definições e práticas de acordo com o contexto, as tensões sociais, as culturas na atuação de produção e difusão do conhecimento histórico. Mais que um campo de estudos é preciso uma atenção com o fazer historiográfico em relação à prática, evitando a desqualificação, a vulgarização, os discursos de manipulações ideológicas e políticas e o descompromisso com a “verdade” ou mesmo “honestidade” histórica (Rovai, 2020) sobre usos do passado, e também do presente.

Não se pode negar que pensar a relação entre a história oficial, a história pública e a história digital são complexas e estão em constante evolução. A história oficial refere-se à narrativa histórica dominante, muitas vezes produzida e controlada por instituições estatais ou acadêmicas. Por outro lado, a história pública busca ampliar o acesso e a compreensão do conhecimento histórico para além dos círculos acadêmicos, tornando-o mais acessível e relevante para o público em geral.

A história digital, por sua vez, tem o potencial de ampliar o alcance da história pública, permitindo que ela seja disseminada por meio de plataformas online e alcançando um público mais amplo e diversificado. Além disso, a história digital pode desafiar a narrativa oficial, permitindo que novas vozes e perspectivas históricas sejam compartilhadas e debatidas. O que também ganha novas proporções e importância nas práticas pedagógicas em sala de aula através do currículo escolar, apontadas nas competências gerais de Educação Básica destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que evidencia, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.9)

Portanto, a história digital pode ser vista como um recurso que amplia e transforma a prática da história pública, permitindo que novas formas de narrativas históricas sejam criadas e disseminadas, desafiando assim a hegemonia da história oficial e abrindo espaço para uma maior diversidade de vozes e perspectivas históricas.

É nesse contexto que faz necessário, pensar sobre as escolas de samba como um espaço oportuno de produção da história pública e circulação de um conhecimento histórico compartilhado. Analisar o enredo “História Para Ninar Gente Grande”, da Mangueira de 2019, é uma possibilidade de compreender outro espaço de produção de narrativas históricas distinta

da convencional, questionando personagens históricos que foram apagados ou silenciados da história oficial do país.

Dentro dessa perspectiva, Max Fabiano Oliveira (2020) assevera pensar na relação dos estudos entre o enredo e a história pública como abordagem de “temas sensíveis”, bem como a reflexão desse processo histórico. Para o autor,

o desfile da Mangueira se torna um exemplo de história pública quando a escola tem uma atitude historiadora e, ao mesmo tempo, mediadora entre o passado e o presente. Quando se observa, não apenas o desfile, ou seja, o produto final apresentado na Avenida Marquês de Sapucaí, mas todo o processo, conclui-se que ele é feito para o público, com o público e pelo público. [...] O desfile da Mangueira se tornou um marco de grande apelo midiático, falando de personagens que durante muito tempo foram esquecidos, invisibilizados pela história pública. A noção de pertencimento, identidade, memória coletiva são aspectos relevantes e que mereceriam um estudo específico. (Oliveira, 2020, p. 452-453)

### **3.3 Sambando e Lutando: Novas frentes de combate ao racismo**

As abordagens historiográficas valorizam o cotidiano e as lutas populares na História ao romper com a tradição de enfatizar exclusivamente os grandes eventos e as figuras proeminentes. Ao direcionar a atenção para o cotidiano, essas abordagens buscam compreender a vida das pessoas comuns, suas práticas, crenças, desafios e resistências no contexto histórico.

A Estação Primeira de Mangueira, em 2019, apresentou um aspecto da História do Brasil em seu samba enredo de uma forma inovadora, valorizando aspectos pouco explorados pela historiografia tradicional. O samba enredo abordou nossa história sob a perspectiva do cotidiano, das minorias e das classes populares. A abordagem do samba enredo da Estação Primeira de Mangueira ofereceu uma visão da História do Brasil "de baixo para cima", enfatizando a diversidade e o esforço pela liberdade e justiça social, da população negra, resgatando figuras e eventos históricos que foram marginalizados ou “esquecidos”, os quais por longo período ficaram ausentes nas páginas dos livros, como líderes abolicionistas, movimentos de resistência indígena e negra. Além disso, a escola de samba questionou a narrativa tradicional do descobrimento, destacando a violência da invasão portuguesa e o genocídio de índios e negros.

Em linhas gerais o discurso explicitado no enredo da escola de samba é de que existem outras versões que precisam ser contadas, que alcance o grande público, que conheçam essa outra história, que podemos chamar de marginal ou história dos excluídos. Uma história que é anterior aos 1500 com a chegada dos portugueses, não de descoberta e sim de conquista, de luta e morte, de sofrimento e exploração, tal vertente já está em produção acadêmica há décadas, mas precisa chegar de forma mais clara nas escolas e usar o desfile como um meio lúdico no ensino é um descortinar para os nossos alunos. (Divino, 2021, p. 107)

Diversas escolas de samba apresentam histórias, que frequentemente consagram um estilo, durante o carnaval. É o caso da Estação Primeira de Mangueira, que desde a década de 1988 com o enredo “Cem Anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão”, tem prevalecido em seus desfiles uma sequência de crítica social e questionamentos ao racismo, valorizando a identidade negra, a ancestralidade africana e visibilidade à cultura afro-brasileira. É fundamental entender que os enredos das escolas de samba derivam de pesquisas extensas em documentos, fontes primárias, imagens e literatura pertinente à criação do enredo que será apresentado na Avenida da Marquês de Sapucaí.

Nas próximas linhas, abordarei a importância do enredo, com imagens do desfile da escola de samba, a luta pela ressignificação e visibilidade de trajetórias de personagens negros, no enfrentamento das políticas de branqueamento e do imaginário racista; e a reivindicação de obrigatoriedade do ensino de História e de Cultura Africana e afro-brasileira. O enredo "História para ninar gente grande" revisita a história do Brasil não contada pela visão dos vencedores. Portanto, fazer uma análise do desfile ajudará a entender melhor o enredo e como ele se relaciona com o protagonismo da população negra e indígena e a ressignificação da memória coletiva de nossa formação cultural. Considero que esse diálogo entre o enredo e o desfile é uma oportunidade de mergulhar nas histórias, culturas e filosofias africanas e afrodescendentes.

Neste quesito, nas últimas décadas, temos assistido no Brasil intensos debates sobre questões de diferenças culturais, religiosas, questões de gênero e étnico-raciais. São reivindicações de políticas de reparação por parte dos grupos que foram historicamente oprimidos e excluídos dos direitos sociais – homens e mulheres negras, indígenas, pobres. Desse modo, é de grande relevância social a promulgação da Lei 10.639/03 e sua ampliação na criação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto em espaços públicos e privados. A inquietação sobre essa temática é um ponto de partida importante para efetivação de um ensino qualificado com demandas atualizadas na construção de identidades no dever de memória de grupos silenciados na sociedade.

Nossa discussão evidenciada pelo samba-enredo estabelece uma relação direta e/ou indiretamente com o pensamento decolonial. Dessa forma, através do samba escolhido para impulsionar essa pesquisa, poderemos articular ideias entre História Pública e a divulgação do conhecimento histórico na luta contra o racismo e as discriminações em nosso país.

Vale destacar que o estudo do enredo e desfile da Mangueira (2019) é fundamental para compreender a história e a cultura afro-brasileira por três motivos: primeira pela representatividade cultural, pois o desfile da escola reflete a diversidade cultural do Brasil, incorporando elementos da história, da música, da dança e das tradições de diferentes regiões do país. Ao analisar esses desfiles, é possível compreender melhor a riqueza e a complexidade da cultura brasileira.

Segundo o trabalho com a memória coletiva, em que o enredo aborda temas históricos e sociais relevantes, retomando episódios e personagens esquecidos ou marginalizados pela história oficial. Isso contribui para ampliar a compreensão da história do Brasil e valorizar a diversidade de vozes e experiências que compõem a sociedade brasileira. E por fim, pela construção de uma Identidade Nacional que possibilite o orgulho e a valorização da cultura brasileira.

Por meio de suas apresentações, as escolas de samba celebram a brasilidade e fortalecem os laços de pertencimento entre os brasileiros. Além de, proporcionar um espaço de diálogo e reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais contemporâneas., em abordagens de temas atuais e relevantes que estimula o debate e a conscientização da sociedade sobre questões importantes para o país.

Partindo dessas premissas, Carolina Barcelos (20216, p. 24) alerta que não basta os movimentos sociais, em especial, os movimentos negros, exigirem uma reparação frente ao sofrimento de seus antepassados ou denunciar os atuais casos de racismo. É preciso construir um caminho para se refletir sobre estas memórias no ambiente escolar, sob pena de cairmos no discurso vazio, em que toda temática das relações étnico-raciais se resuma à uma celebração em algum dia do ano letivo próximo do 20 de novembro, sem que haja uma verdadeira reflexão sobre as experiências do passado.

Daí ser necessário fazer o caminho da memória para a história na busca da construção de um conhecimento que não iguale as perspectivas do passado-presente, mas que dialogue com as semelhanças e diferenças entre as temporalidades. Portanto, a promulgação da Lei 10.693/03 como um componente curricular abre um leque de leitura e questionamentos no que tange ao silenciamento e negação desses grupos sociais. Todo esse caminho percorrido é

para nos dá um entendimento do processo de formação de uma consciência histórica com múltiplas abordagens. O enredo e/ou o desfile da Mangueira é uma dessas possibilidades na luta contra o racismo e às discriminações contra a população negra.

Aproveitamos para esclarecer que não temos a intenção de realizar um estudo historiográfico exaustivo dos personagens e/ou eventos mencionados no enredo, mas de problematizar-questionar a relação entre a história oficial do Brasil e a ausência dos personagens afrodescendentes, além de desconstruir narrativas molduradas nos livros didáticos. Essa abordagem busca resgatar e dar visibilidade a heróis e heroínas ignorados/as pela história oficial, reconfigurando a narrativa histórica e promovendo a representatividade de grupos marginalizados, trazendo à luz argumentações históricas, a resignificância das experiências culturais africanas e a desconstrução dos saberes eurocêntricos.

Durante o desfile da Mangueira essas narrativas históricas presentes no enredo proporcionam uma visão enriquecedora e diversificada da história do Brasil, ressaltando a importância da cultura afro-brasileira e da memória negra na construção da identidade nacional. Dessa forma, o desfile configurou-se na divisão com vinte duas alas divididas em cinco setores. Estes trazem as seguintes temáticas: Primeiro setor: “Mais invasão que descobrimento”, segundo setor: “Heróis de lutas inglórias”, terceiro setor – “Nem do céu, nem das mãos de Isabel”, Quarto setor: “A história que a história não conta” e por fim Quinto setor: “Dos brasis que se faz um país”. Assim, através do enredo apresentado no desfile, a Mangueira buscou transmitir narrativas históricas e culturais significativas, promovendo a representatividade e a visibilidade da cultura popular afrodescendente.

Eis a letra:

### **Histórias Para Ninar Gente Grande<sup>9</sup>**

Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
São verde e rosa, as multidões  
Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
São verde e rosa, as multidões  
Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra

---

<sup>9</sup> Compositores: Tomaz Miranda / Ronie Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid Domênico / Danilo Firmino.

Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato  
Brasil, o teu nome é Dandara  
E a tua cara é de cariri  
Não veio do céu  
Nem das mãos de Isabel  
A liberdade é um dragão no mar de Aracati  
Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês.

Para analisar a letra do samba-enredo, reunimos uma série de análises que abarcasse os elementos importantes de nossa história. Buscamos identificar os eventos históricos com protagonismo negro, as personagens negras ausentes nos livros didáticos de história, como relevantes na valorização e visibilidade dos afro-brasileiros.

### **3.3.1 Narrativa Colonial**

A história do Brasil foi escrita pelo olhar do colonizador, o homem branco, colocando-o como um vencedor, conseqüentemente um herói nacional. A historiografia brasileira, especialmente nas suas fases iniciais, foi fortemente influenciada por uma perspectiva eurocêntrica, que valorizava as experiências e os relatos dos colonizadores europeus em detrimento das vozes e histórias dos povos indígenas, africanos e outros grupos marginalizados. Essa visão muitas vezes retratava os colonizadores como civilizadores e os colonizados como "selvagens" ou "primitivos".

Durante o século XIX, houve uma tendência de romantização do passado colonial, onde figuras como os bandeirantes e os heróis da independência foram glorificados. Essa abordagem muitas vezes ignorava as conseqüências negativas da colonização, como a exploração e a escravidão, e apresentava uma visão idealizada da história. As narrativas coloniais frequentemente silenciaram ou distorceram as experiências e as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros. A história oficial tendia a ignorar ou minimizar a resistência e as lutas desses grupos contra a opressão colonial, perpetuando uma visão unilateral da história.

As narrativas coloniais na historiografia brasileira foram construídas a partir de múltiplas perspectivas, envolvendo influências externas, cronistas e viajantes, construção de identidade nacional, debates historiográficos e questões metodológicas. Recentemente, tem havido um movimento para descolonizar a historiografia, incluindo perspectivas marginalizadas e reavaliando fontes históricas para promover uma narrativa mais inclusiva e crítica.

Nessa perspectiva Tiago Herculano da Silva (2022) destaca que “as narrativas do ponto de vista do homem branco estão presentes nessa perspectiva que coloca como subalterno todas as formas culturais e grupos sociais opostas ao homem branco heteronormativo cis gênero, ou seja, o índio, o negro, a mulher, os LGBTQs, entre outros. Dessa forma, a luta social desses grupos minoritários busca a valorização que lhes foi negada ao longo da história para que possíveis novas mudanças sociais aconteçam. Lutas contra o preconceito racial, de gênero, classe social, sexualidade são maneiras de lutar contra a narrativa colonial que coloca o homem branco cis gênero e heteronormativo como o centro do poder social.” (Silva, 2020, p. 43)

Aníbal Quijano (1992) destaca que a relação de dominação colonial não se restringe apenas à subordinação de outras culturas em relação à europeia, mas também se manifesta nas discriminações sociais que foram codificadas como "raciais", étnicas ou nacionais, perpetuando assim as estruturas de poder coloniais.

### **3.3.2 Narrativa Decolonial**

A narrativa decolonial é uma abordagem que questiona a história oficial, frequentemente contada do ponto de vista do colonizador, e reexamina eventos históricos para destacar as vozes de grupos silenciados. Ela valoriza culturas, tradições e conhecimentos locais, reconhecendo a complexidade das identidades não ocidentais. Além disso, coloca negros, indígenas e outras minorias como protagonistas de suas próprias histórias, denunciando as injustiças e impactos do colonialismo, como opressão e marginalização. A narrativa decolonial também considera a interseccionalidade das experiências de opressão, promove uma educação crítica que desafia narrativas hegemônicas, valoriza narrativas alternativas de comunidades marginalizadas e busca empoderar essas comunidades para que reivindiquem sua história e identidade.

Os enredos das escolas de samba visam narrativas que propõem uma nova perspectiva para a história oficial, que não encontramos, em grande proporção, nos livros didáticos. Sendo assim, “podemos proporcionar reflexões e indagações frente às narrativas coloniais do sistema social vigente”. (Silva, 2020, p. 43)

Nesse contexto, o enredo da Mangueira, "História para ninar gente grande", está intimamente ligado à narrativa decolonial, por alguns motivos: realiza uma desconstrução histórica eurocêntrica ao questionar a versão tradicional da história brasileira, predominantemente contada do ponto de vista do colonizador branco, propondo uma reinterpretação que coloca negros, indígenas e pobres como protagonistas, desafiando a narrativa hegemônica; busca dar visibilidade às experiências e lutas de grupos marginalizados, destacando figuras históricas e movimentos populares, como os quilombos e líderes negros, frequentemente ignorados na história oficial; realiza críticas ao colonialismo e suas consequências ao denunciar a invasão e a escravização dos nativos, recontextualizando eventos como o "descobrimento" do Brasil como uma invasão violenta, expondo as injustiças do colonialismo; traz à tona personagens e eventos ausentes nos livros de história tradicionais, promovendo uma educação crítica que desafia os alunos a refletirem sobre as narrativas aprendidas e a reconhecerem diferentes perspectivas e por fim enfatiza o empoderamento das comunidades marginalizadas, celebrando a cultura e resistência dessas comunidades, buscando reescrever a história para que elas ocupem o lugar que merecem na narrativa nacional.

Para o sociólogo Walter D. Mignolo (2017), a decolonialidade representa um caminho de resistência e transformação diante das estruturas coloniais que ainda permeiam as sociedades contemporâneas, convidando-nos a repensar as bases da modernidade e a buscar alternativas descoloniais que possam promover relações mais justas e igualitárias.

### **3.4 Protagonismo Negro: narrativas baseadas nas ‘páginas ausentes’.**

Como já mencionamos, a história oficial do Brasil está baseada no colonizador, o homem branco, que tornou-se herói retratado nos livros de história e nas ilustrações dos museus, nomes de avenidas e instituições públicas. Uma representação de uma sociedade patriarcal, elitizada e branca. O enredo elaborado pelo carnavalesco Leandro Vieira propõe outra versão da nossa historiografia, essa outra versão “colocou personalidades que representam a luta dos grupos minoritários dando voz às histórias dos negros, do índio e do pobre nos fatos históricos do país e na formação da identidade do brasileiro.” (Silva, 2021, p. 47)

O protagonismo negro no enredo da Mangueira de 2019 é de suma relevância, uma vez que desafia e questiona a história oficial do Brasil, que, por longo tempo, foi contada de forma eurocêntrica e excludente, ignorando as contribuições e as lutas dos negros na formação do país. O desfile da Mangueira, ao destacar personagens negros e suas histórias de resistência, busca recontar a história do Brasil sob uma perspectiva mais inclusiva e diversa.

O enredo da Mangueira não apenas busca questionar alguns mitos cristalizados pela história “oficial”, mas também jogar luz em personagens fundamentais que não são devidamente reconhecidos. “Heróis” que não estampam as capas dos livros e, nem mesmo, são mencionados com frequência em suas páginas. Heróis de lutas inglórias, pois não foram vencedores e a história, tradicionalmente, dá voz a quem “vence”. Ao contrário do que se aprende nos anos escolares, os índios não foram pacíficos com sua exploração pelos portugueses e europeus de forma geral. (Liesa, 2019, p. 316)

Ao expor a história oficial como uma construção que favorece a perspectiva do colonizador, o enredo questiona a legitimidade dos heróis cristalizados. Ele sugere que a história foi escrita de forma a glorificar certos indivíduos enquanto ignora as injustiças e as vozes dos oprimidos. O carnavalesco convida o público a refletir sobre a construção da história e a questionar quem são os verdadeiros heróis. Essa desconstrução é uma forma de empoderar as comunidades que foram historicamente subjugadas, permitindo que suas histórias e contribuições sejam reconhecidas e valorizadas.

**“Eu quero um país que não está no retrato”.<sup>10</sup>**



**Figura 2. Comissão de frente da Mangueira, 2019**

<sup>10</sup> Imagem disponível <https://liesa.globo.com/galeria/2019.html>. Acesso em jun. 2024.

A comissão de frente critica a forma como a história oficial foi escrita, enfatizando que ela reflete a perspectiva do colonizador e perpetua uma visão patriarcal e eurocêntrica, questionando a legitimidade dos heróis que estão emoldurados nos livros. Ao dar destaque a figuras históricas que representam a luta contra a opressão, a comissão busca revalorizar esses novos heróis, proporcionando uma nova narrativa que reconhece a importância das minorias na formação da identidade nacional. Sobre o protagonismo da população negra, o carnavalesco Leandro Vieira, destaca:

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 e Luiza Mahin assumissem seu real papel na história da liberdade no Brasil. (Liesa, 2019, p. 314-315)

No Brasil, já algumas décadas, as preocupações em relação à memória relacionada à história e às culturas africanas e afro-brasileiras têm desencadeado uma série de discussões e mudanças nos aspectos legais e culturais, especialmente em relação aos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula. Através das instituições escolares o ensino de história com temáticas da história e cultura afro-brasileiros foram relegadas ou minimizadas por narrativas eurocêntricas.

A Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), introduzindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, pode contribuir significativamente para dar visibilidade ao protagonismo da população negra na historiografia brasileira. A lei contribui para desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica das relações raciais no Brasil, além da inclusão de conteúdos que abordam a cultura e a história afro-brasileira, a qual pode fortalecer a identidade e a autoestima de estudantes negros, proporcionando-lhes um senso de pertencimento e valorização de suas raízes. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira estimula o debate e a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e a história do racismo no Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta contra o racismo. Nossa expectativa, “que esse processo ajude a desencadear, tanto no público quanto no privado, um maior compromisso do país com o combate ao racismo estrutural e institucional alicerçado na construção de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais para a sua superação”. (Gomes, 2021, 442)

É candente destacar o empoderamento feminino na construção da historiografia brasileira, seja do passado ou do presente. O desfile inclui alas dedicadas a figuras femininas históricas que lutaram por direitos e justiça, destacando suas contribuições e simbolizando a força das mulheres na sociedade. Esse destaque é encontrado na letra do samba-enredo mangueirense:

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

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

### “O TRONO PALMARINO”<sup>11</sup>



Figura 3. **DANDARA DOS PALMARES**, personificada pela cantora Alcione

<sup>11</sup> Print retirada do desfile da Mangueira. Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=p\\_iBEtFQcQk](https://www.youtube.com/watch?v=p_iBEtFQcQk). Acesso em jun. 2024.

Dandara dos Palmares foi uma líder quilombola e companheira de Zumbi dos Palmares, um dos mais conhecidos líderes da resistência contra a escravidão no Brasil. Ela viveu no século XVII e é uma figura central na história do Quilombo dos Palmares, um refúgio para escravizados fugitivos. Dandara lutou ao lado de Zumbi na defesa do quilombo e na luta pela liberdade dos negros. Dandara é considerada um símbolo da resistência e da luta pela liberdade, e sua história é um importante exemplo do papel das mulheres na luta contra a opressão.

#### “A MALÊ DE SOBRENOME MAHIN”<sup>12</sup>



Figura 4. **Luiza Mahin**, representado pela cantora Leci Brandão

Luiza Mahin é uma figura histórica que viveu no século XIX. Ela é frequentemente associada à Revolta dos Malês, uma das primeiras grandes rebeliões urbanas de escravos no Brasil, ocorrida em 1835. Foi trazida para o Brasil como escravizada. Após conquistar sua liberdade, ela se tornou uma quituteira em Salvador e se envolveu ativamente nas lutas contra a escravidão. Sua participação nas revoltas escravas a tornou uma líder e símbolo da resistência negra. Luiza Mahin é lembrada como uma heroína da luta pela liberdade e pelos direitos dos negros no Brasil, e sua história é frequentemente resgatada em discussões sobre a valorização da cultura afro-brasileira.

<sup>12</sup> Imagem disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/desfile-da-mangueira-2019-veja-fotos.ghtml>. Acesso jun 2024.

### “São Verde e Rosa as Multidões”<sup>13</sup>



**Figura 5. Bandeira em verde e rosa com a imagem de Marielle Franco**

Marielle Franco foi uma política e ativista brasileira, nascida em 27 de julho de 1979, no Rio de Janeiro. Como vereadora pelo PSOL, destacou-se na defesa dos direitos humanos, das minorias e na luta contra a violência policial e a desigualdade social. Mulher negra e da periferia, sua trajetória foi marcada pela luta em prol das comunidades marginalizadas. Marielle foi assassinada em 14 de março de 2018, em um crime que gerou grande comoção e protestos nacionalmente. Seu legado inspira movimentos sociais e a luta por justiça e igualdade, sendo lembrada como uma mártir pelos direitos das mulheres e das populações negras e periféricas.

---

<sup>13</sup> Mulher negra, pobre, favelada e vereadora pela cidade Rio de Janeiro, que lutava pelas igualdades raciais e de gênero e que foi brutalmente assassinada. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/desfile-da-mangureira-2019-veja-fotos.ghtml>. Acesso em jun. 2024.

## “A luta feminina”



**Figura 6.** “Marias”, mulheres comuns da comunidade.<sup>14</sup>

As imagens de Dandara, Luiza Mahin e Marielle Franco e as outras “Marias” no desfile representam a força, a resistência e a luta das mulheres negras ao longo da história do Brasil. Elas simbolizam a importância de reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de inspirar novas gerações a continuar essa luta. A partir da valorização dessas personagens e de novas práticas educacionais, se possibilita outras perspectivas dos eventos históricos e personagens negras importantes, que devem ser valorizados pelas suas experiências vividas. Segundo Jaciely Soares da Silva e João Gabriel do Nascimento Nganga (2022) sobre essas outras perspectivas fomentada “uma possibilidade de construção de um novo pensamento e escrita acerca dos processos históricos, dos costumes, dos saberes e tradições que por um longo tempo foram negligenciados e discriminados”. (Silva; Nganga, 2022, p. 122)

<sup>14</sup> Imagem disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/desfile-da-mangueira-2019-veja-fotos.ghtml>. Acesso em jun. 2024.

### 3.5 Reescrevendo a História do Brasil: “na luta que a gente se encontra”

A partir dessas observações, entendemos que o espaço da sala de aula, especialmente no que diz respeito à área de História, pode se tornar um momento onde essa ruptura possa ocorrer, visando repensar tanto o conhecimento até então produzido e difundido baseado em um ensino tradicional, como também um espaço de reconstrução de nossa visão de mundo, a partir das imagens e conhecimentos criados pela dominação da colonialidade do saber. “A proposta de reescrita da história do Brasil incluindo seus livros didáticos escolares, agora sobre uma narrativa decolonial, pelo qual, as histórias dos heróis nacionais fossem escritas pelo olhar do negro, índio e pobre”. (Silva, 2021, p. 54)

[...]

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**

Os versos em destaque representam a necessidade da reescrita da nossa história. Ao se referir ao "avesso do mesmo lugar", ou uma história que não é contada nas escolas ou nos livros didáticos, assume que é uma história deixada de lado, silenciada ou mesmo apagada intencionalmente. Reescrever a história do Brasil a partir do protagonismo negro requer abordagens que valorizem a contribuição dos negros na formação da sociedade. Algumas estratégias incluem, como incluir narrativas de líderes negros na história, revisar a história colonial, destacando a resistência africana, valorizar a cultura afro-brasileira nas artes e tradições, promover a educação antirracista, utilizar fontes diversificadas que reflitam a experiência negra, fomentar o debate público sobre a história negra, reconhecer a resistência e as lutas atuais por direitos e atualizar livros didáticos e materiais educacionais.

Essas práticas visam construir uma narrativa mais inclusiva e representativa da história do Brasil, ou seja, criar espaços de discussão e reflexão sobre a história negra, envolvendo a comunidade, acadêmicos e ativistas para promover um diálogo aberto sobre as injustiças históricas e suas repercussões atuais.

Neste sentido, no quinto setor do desfile da Mangueira, propõe essa mudança de práticas educativas no contexto escolar. “A história que a história não conta” consegue sintetizar o momento político obscuro em que vive o Brasil”. (Junior, 2020, p. 377). Toda a alegoria a seguir, organizada em grandes livros, indica um caminho: a educação. A escola deve criar estratégias pedagógicas capaz de revisar e reconfigurar a história da população brasileira.

Neste setor a intenção do carnavalesco foi em desmitificar o heroísmo de personagens tradicionais que estão presentes nos livros de história, como Padre Anchieta, Floriano Peixoto, segundo presidente republicano, Duque de Caxias, o patrono do exército e a Princesa Isabel, além de destacar as narrativas do golpe civil-militar de 1964 que instituiu o governo constitucional de João Goulart. A ideia trazida pelo carnavalesco Leandro Vieira é que se buscam “reescrever” as histórias a partir de novas perspectivas. Neste sentido:

debruçar-se na apresentação de uma versão possível de uma história do Brasil tão urgente e necessária, história essa que vem sendo permanentemente atualizada e reescrita, contada e recontada. Sobre os personagens e as passagens históricas que ganham contorno carnavalesco na referida alegoria, convém destacar os aspectos contraditórios das personalidades “heroicas” apresentadas de maneira lúdica através da construção estética apresentada em desfile. (Liesa, 2019, p. 334)

Dessa forma a reescrita da história permite a desconstruir narrativas tradicionais, promovendo uma compreensão mais crítica e precisa dos eventos e das figuras históricas. Isso ajuda a construir uma narrativa mais completa e representativa da diversidade cultural e étnica do país, reconhecendo e valorizando as contribuições de diferentes grupos sociais para a formação do Brasil, destacando suas lutas, resistências e legados. As alegorias a seguir mostram livros com personagens e momentos de nossa história obscura com exclusão, repressão e derramamento de sangue, mas que é contada por uma versão dos vencedores, dos “heróis”.

Assim, a aplicação da Lei Federal 10.639/03 surge como uma necessidade. como uma resposta que objetiva às reivindicações que reivindicam um ensino que dê protagonismo a outros sujeitos históricos. Como aponta Silva e Nganga (2022):

é importante ressaltar que tais mudanças fazem parte de um processo histórico e social de lutas e de conquistas desencadeadas por movimentos sociais, tendo como protagonistas os movimentos negros, os quais denunciavam que o currículo de História se instituía como um território em que os sujeitos, suas memórias, histórias e identidades não estavam inseridos nas narrativas que o currículo escolar legitimava. (Silva; Nganga, 2022, p. 123)

Assim, vislumbra a possibilidades de outros livros que contam a história que não foi ensinada nas escolas ou em outro espaço não escolar. Não apenas na Sapucaí, mas também no lar, no trabalho, na rua, na escola.

A transmissão pela oralidade dessas narrativas através das imagens e do samba permite que no presente e no futuro outros contadores de histórias possam recuperara luta da população que foi negligenciada pelos ditames oficiais e, mais do que isso, possam legitimar e continuaras pautas que foram obstruídas pelos “famigerados vencedores (Junior, 2020, p. 384).

O enredo ressignifica heróis e símbolos da história brasileira, trazendo à luz figuras que representam a luta pela liberdade e igualdade. Isso ajuda a construir uma nova iconografia que valoriza a diversidade e a resistência de grupos marginalizados. Repensar o contexto da educação brasileira, por meio de uma proposta decolonial com práticas pedagógicas é defender “modos outros de ensinar história que prezem pela diversidade histórica dos povos, que questione e coloque sob suspeição a existência de uma história única”. (Barboza, 2021, p. 67). A imagem a seguir retrata outra versão da nossa história e que precisa ser recontada nas aulas de história, bem como nos livros didáticos.



**Figura 7. Outros “heróis” emoldurados<sup>15</sup>**

De forma geral, se a nossa história oficial é uma sucessão de versões dos fatos contada pelo colonizador, o enredo propõe uma outra versão. De personagens que não foram emoldurados em quadros nos museus. A imagem, a cima, da comissão de frente traz figuras de indígenas e negros que devem ser reconhecidos pelos seus protagonismos. A proposta é dá a visibilidade e importância para esses grupos sociais que foram marginalizados. “Heróis” que não estampam as capas dos livros e, nem mesmo, são mencionados com frequência em suas páginas. Heróis de lutas inglórias, pois não foram vencedores e a história”. (Liesa, 2019, p. 316)

Que as páginas ausentes do protagonismo sejam brevemente inseridas nos livros didáticos de história, que o nome desses personagens negros e indígenas sejam memorizados em espaços públicos, em ruas, avenidas, bibliotecas, que sejam, também, emoldurados nos museus. Que todos eles sejam; Presente!

---

<sup>15</sup> Imagem da comissão de frente da Mangueira. Disponível: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-reconta-historia-do-brasil-em-desfile-com-herois-da-resistencia-negros-e-indios.ghtml>. Acesso em jun. 2024.

#### **4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: equidade racial na educação**

Historicamente o povo negro sempre esteve excluído da Educação Formal<sup>16</sup> Brasileira, tendo que negar a sua própria ancestralidade sobrepondo culturas e saberes eurocêntricos. Uma educação caracterizada pela dicotomia do elitismo e da exclusão. Diante dessa censura à sua ancestralidade os avanços sociais criados de enfrentamento a essa situação, foram para mudar a realidade do preconceito racial ao povo negro ligados a imagem inferiorizada e marginalizada na nossa sociedade que foi forjada e construída pelo escravismo criminoso, a fim de possibilitar uma conscientização, o respeito a alteridade a luta pela equidade social e por uma educação antirracista.

Neste capítulo busca-se abordar uma reflexão sobre necessidade do ensino de História das Relações Étnico-raciais acerca de implicações educacionais, políticas e sociais do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira para construção do conhecimento histórico. A partir de possibilidades e de práticas pedagógicas antirracistas, busca-se compreender e a valorizar o respeito à diversidade e/ou multiculturalismo no combate ao racismo e preconceito vigente em nossa sociedade. Assim, nos questionamos como realizar apontamentos, críticas ao rompimento às narrativas eurocêntricas que através excluíram por longo tempo a história do *Outro*.

Os textos utilizados para fundamentar as discussões e a escrita foram de diversos autores, os quais se dedicam à análise de questões étnico-raciais, inseridas na sociedade atual e em sua trajetória histórica, na busca de romper com certos silêncios de vozes subalternizadas que tiveram um grande impacto na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a partir de análises ao contexto educacional em detrimento do conhecimento europeizante que, em grande medida, ainda é dominante e aceito como universal, esse debate tem importância a promoção de mais subsídios para uma educação antirracista, respeitando as diferenças interculturais que constituem o povo brasileiro.

Nossa reflexão versa sobre uma discussão de cunho bibliográfico com autores que tratam da temática, da análise da Lei 10.639/03 e outros pareceres que complementam a regulamentação e/ou ampliação da referida lei. A criação dessa lei foi resultado das intensas lutas políticas e sociais dos movimentos negros no Brasil com pautas de ações afirmativas

---

<sup>16</sup> No entendimento conceitual de José Carlos Libâneo (2007), formal seria uma educação estrutura, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, (...) onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional. (LIBÂNEO, 2007, p.31 e 88).

indispensáveis para desestruturar os espaços de poder privilegiados – os currículos escolares, as instituições e as próprias relações sociais, e que por meio de propostas pedagógicas, que buscavam problematizar as narrativas coloniais eurocentradas.

Os estudos realizados sobre a educação das relações étnico-raciais e a educação antirracista estão a serviço de políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade do povo negro atuando com estratégia de combate ao racismo estrutural e as diversas formas de violências que abrangem as dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes a realidade de nossa sociedade. Portanto, a Lei nº 10.639/03, juntamente com o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004, apontam para a necessidade de uma reconstrução da história do Brasil, que incluía África, proporcionando novas perspectivas e reflexões sobre as relações étnico-raciais. Além disso, a inclusão desses conteúdos nos currículos contribui para uma educação mais igualitária, justa, edificante, emancipatória e multicultural, promovendo um relacionamento mais equitativo entre os diferentes grupos, o que demanda uma mudança significativa nos currículos e na formação de professores/as.

Aline Nunes Rangel (2020) faz pontuações importantes sobre atuação dos movimentos negros e o enfrentamento ao poder público na busca de uma legislação aos estudos étnico-raciais, a autora argumenta que:

O Estado brasileiro apresenta uma legislação tardia, mas indispensável quanto ao trabalho com questões étnico-raciais nas escolas da educação básica. A luta do Movimento Negro foi fundamental para que hoje seja obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das unidades escolares, públicas e privadas no Brasil. O currículo escolar não deve ser minimizado como apenas a relação de conteúdos e avaliações a serem trabalhados durante um ano letivo. O currículo reflete, entre outras coisas, o momento histórico em que foi construído, atende diferentes interesses e acarreta disputas dentro dos espaços de poder, como a escola. (Rangel, 2020, p, 274)

As intensas lutas travadas pelos movimentos negros desvelaram-se ao longo do século XX a preocupação com a questão racial na busca por uma educação democrática que incluía a história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino básico e nos currículos escolares valorizando a identidade, cultura e saberes afro-brasileiros.

#### 4.1 O Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Marc Bloch (2001) juntamente com grupo de historiadores da *Escola de Annales*, realizaram críticas profundas nas primeiras décadas do século XX a história positivista e tradicional. A abordagem de história-problema de Bloch promoveu a interdisciplinaridade, incentivando aos pesquisadores a considerar diferentes perspectivas e fontes de informação na análise histórica. Isso contribuiu para uma compreensão mais abrangente e holística dos eventos históricos.

A revista dos *Annales* revolucionou como a história era estudada e escrita, porque não dizer ensinada. Introduzindo novos métodos de pesquisa e análise histórica, como a história-problema, a história serial, a história das mentalidades e a história comparada. Essas abordagens inovadoras contribuíram para uma compreensão mais profunda e complexa do passado, expandindo o campo de estudo da história para além dos eventos políticos e militares, incluindo aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Isso permitiu uma análise mais abrangente e integrada da sociedade e da cultura ao longo do tempo. Portanto, os estudos da revista *Annales* podem ser uma fonte valiosa de inspiração e reflexão para os educadores de história, oferecendo novas perspectivas, abordagens e metodologias que podem enriquecer o ensino e a aprendizagem da disciplina.

Refletir sobre o ensino de História nos remete a questionar sobre sua função, que, para nós, está diretamente ligada à formação da consciência histórica. Compreendemos essa compreensão a partir das considerações do historiador alemão Jörn Rüsen acerca da atribuição de significado ao passado. Consideramos que a principal função no ensino da História é fornecer aos alunos as ferramentas que lhes permitam compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-los no tempo. Além disso, destacaríamos a importância da consciência histórica para a cultura, ajudando no desenvolvimento da identidade.

Jörn Rüsen (2006) em seu artigo *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, teoriza que o ensino de história é visto como um processo fundamental na cultura humana, que vai além do ambiente escolar e abrange a formação da identidade histórica, a orientação na vida e a compreensão da história como uma matéria de experiência e interpretação. O autor enfatiza a necessidade de os historiadores considerarem sua pesquisa como parte integrante do processo de formação de identidade e de apresentarem seus resultados como conclusões baseadas na razão. Dessa forma, o ensino de história na teoria de Rüsen é concebido como um processo complexo que vai além da mera transmissão de fatos

históricos, englobando a formação da identidade, a reflexão sobre a sociedade e a compreensão da história como parte integrante da vida humana.

Além disso, Rüsen (2006) destaca a importância da didática da história como um campo de estudo que não apenas se preocupa com a transmissão de conhecimento histórico, mas também com a formação da consciência histórica e da identidade por meio da reflexão sobre o passado, presente e futuro. Segundo o autor a didática da história permite uma abordagem crítica e analítica sobre a própria ciência da história, questionando conceitos tradicionais e propondo novas perspectivas teóricas e metodológicas. Neste sentido:

A didática da história também passou por uma mudança que refletia essa reorientação cultural geral e a mudança no sistema educacional. Sua concepção hermenêutica foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. Ela experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. Eles responderam a este desafio ampliando o campo da autorreflexão e do auto-entendimento histórico. (Rüsen, 2006, p. 11)

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como um fenômeno e processo fundamental na cultura humana no mais amplo sentido, não apenas na escola. Portanto, a didática da história não apenas se concentra no ensino de fatos históricos, mas também na formação da consciência histórica, na construção da identidade e na compreensão do papel da história na sociedade contemporânea. Ela desafia os historiadores a considerar sua pesquisa como parte integrante do processo de formação de identidade e a apresentar seus resultados como conclusões baseadas na razão.

Nesta perspectiva, Circe Bittencourt (2018) destaca que o ensino de História, no que tange ao caso brasileiro, passou por mudanças significativas ao longo de sua trajetória, evoluindo de uma abordagem mnemônica e eurocêntrica para uma visão mais inclusiva e diversificada. Houve uma transição de uma origem branca e cristã para uma abordagem que busca incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. Essas mudanças refletem uma preocupação crescente com a representatividade, pluralidade de vozes e contextualização dos eventos históricos, incluindo a inclusão de novos temas e abordagens, como a história da África, da cultura afro-brasileira, dos povos indígenas e das mulheres. Essa evolução visa promover uma educação histórica mais crítica, reflexiva e inclusiva:

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. (Bittencourt, 2018, p. 142)

Apesar dos avanços a autora identifica retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de História devido a preocupações com a ênfase em uma visão utilitarista da educação, a redução da diversidade de perspectivas históricas, a influência de interesses externos na elaboração das diretrizes curriculares e o risco de uma abordagem superficial e alienante da História que não estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre as estruturas sociais.

Percebe-se uma grande preocupação da autora com o ensino de História em relação as habilidades e competências deste documento, pelo fato que “a BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber e Walter Benjamin já haviam anunciado”. (Bittencourt, 2018, p. 143).

Além disso, a autora menciona que, de acordo com as propostas atuais em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Ela aponta que, pelos projetos do moderno capitalismo, a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, o que pode limitar a abordagem crítica e reflexiva da História nas escolas. Essas críticas sugerem uma preocupação com a influência de determinadas tendências e valores contemporâneos na forma como a História é ensinada, destacando a importância de uma abordagem que promova a reflexão crítica, a diversidade de perspectivas e a compreensão profunda dos processos históricos.

Neste sentido, ao ensinar os alunos sobre eventos históricos relacionados à escravidão, colonização, segregação racial e outras formas de discriminação, os professores podem sensibilizar os alunos sobre as injustiças do passado e suas consequências no presente. No entanto, ensinar as relações étnico-raciais no Brasil é um desafio real nas salas de aulas,

incluindo a falta de material didático adequado, formação insuficiente dos professores e um currículo eurocêntrico. Enquanto a problematização das representações negativas sobre a imagem do povo negro nos livros didáticos é um aspecto fundamental a ser superado por meio da promoção de uma educação antirracista.

Aline Nunes Rangel (2020), refletindo sobre o assunto, aponta que “a Educação Básica no Brasil ainda apresenta em sala de aula, um currículo colonizador e que reafirma o discurso racista e preconceituoso com os africanos e os afrodescendentes. A história e a cultura africana e afro-brasileira ainda são pouco estudadas nas escolas e quando isso acontece, muitas vezes surge de forma tímida e descontextualizada da luta negra por liberdade, respeito e representatividade.” (Rangel, 2020, p. 275).

Atualmente no país os debates sobre a história e cultura afro-brasileira vêm propondo várias discussões e alterações nos aspectos legais e culturais, principalmente em relação aos assuntos que devem ser estudados em sala de aula. Essas discussões surgem das demandas e propostas dos movimentos sociais que já denunciavam o mito da democracia racial e uma concepção homogênea da cultura nacional nos materiais didáticos e nas décadas de 1970 e 1980.

#### **4.2 Prática de Ensino e o Currículo Escolar em Ação**

A escola é um espaço fundamental para a integração e formação dos cidadãos. Tendo em vista, ser um espaço democrático que valorize a igualdade e diversidade entre os sujeitos da sociedade. Porém, durante um longo período, as escolas detinham-se de uma visão eurocêntrica no processo de ensino-aprendizagem e através do currículo escolar era disseminado o conhecimento com preponderância do referencial eurocêntrico. As visões eurocêntricas têm naturalizado o saber nas escolas, privilegiando o conhecimento, valores e perspectivas provenientes da Europa e de culturas ocidentais em detrimento de outras formas de conhecimento e saberes.

Essas visões eurocêntricas tendem a perpetuar a colonialidade do saber e a marginalização de epistemologias não europeias. Por meio de um currículo eurocêntrico, o conhecimento é, em grande medida, apresentado como universal e objetivo, enquanto outras formas de conhecimentos são relegadas a uma posição inferiorizada ou ignoradas. Isso cria uma hierarquia de saberes que privilegia a perspectiva europeia em detrimento a outras, silenciando culturas e etnias impondo estereótipos com ações preconceituosas e discriminatórias.

De acordo com Luzilene Alves da Cruz (2008) o espaço escolar tem sido um ambiente onde o preconceito e o racismo contra os negros têm sido reproduzidos de diversas formas, entre eles destaca-se a falta de representatividade da cultura afrodescendente nos currículos escolares, nos materiais didáticos e na equipe docente, o que contribui para a invisibilidade e desvalorização da história e contribuições dos negros.

A escola, é ainda em grande medida, um espaço de práticas pedagógicas que contribuem para reprodução e afirmação de valores hegemônicos das elites dominantes. Por meio de programas oficiais em seus currículos escolares, consolida visões estereotipadas e preconceituosas, reforçando de forma pitoresca e folclorizada as camadas populares, por via das “datas comemorativas”.

De acordo com Aline Nunes Rangel (2020, p. 279), nas escolas, tanto públicas quanto privadas, e nas universidades, os conteúdos e saberes transmitidos focam na história da Europa como principal, o que acaba resultando em uma visão discriminatória em relação aos demais continentes e grupos étnicos. Nesta perspectiva, afirmamos que os interesses e concepções de um grupo social dominante, que possui privilégios e escolhe o conhecimento e os comportamentos que são transmitidos nas escolas, são a base do currículo escolar. Diante desses dados, o currículo escolar é considerado um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem porque define o conjunto de informações a serem transmitidas aos alunos.

Atualmente a delimitação do currículo como elemento da política cultural torna a escola um espaço no qual as interações culturais estabelecem tensões e conflitos. O currículo é visto como um instrumento que está diretamente ligado aos processos de produção/reprodução da sociedade. A partir da análise do currículo como uma opção cultural, José Gimeno Sacristán (2000, p. 34) apresenta uma definição abrangente de currículo. Ele define o termo como "o projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativo que preenche a atividade escolar e se torna realidade dentro das condições da escola, como está configurada". Assim, a ação pedagógica desempenhada pela escola e pelos professores será traduzida em aspectos do sistema de poder que determinam a dinâmica social.

Neste sentido, Nilma Lino Gomes (2021) sobre o currículo escolar destaca a relação de poder que ideologicamente tem vinculado à formação dos alunos, e argumenta que:

há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se. (Gomes, 2021, p. 436-437)

Nessa mesma linha de pensamento Elvira Maria Isabel Jaroskevicz (2007) realiza uma pesquisa sobre a legalização e a realidade do ensino étnico-racial no estado do Paraná, visando investigar como a educação da população negra e afrodescendentes evoluiu ao longo dos anos, bem como as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira são estabelecidos hoje nas escolas. Neste sentido, a pesquisadora destaca que as relações raciais na escola não são harmoniosas e requerem mudanças, sob pena de perpetuar as desigualdades, por meio da inferiorização dos grupos não brancos. Entretanto, a história e cultura afro-brasileira ainda são pouco contempladas nos currículos escolares. Nessa perspectiva, o ensino da História Ensinada passa a ideia de que os povos originários e negros não têm história, apenas influenciaram ou contribuíram para a cultura brasileira, especialmente em termos de hábitos alimentares, música e eventos desportivos.

Nessa direção é essencial compreender alguns cenários marcados pelas dinâmicas do eurocentrismo presentes nos currículos escolares, um instrumento pedagógico-ideológico, que se mantém mascarando uma realidade de preconceito e discriminação racial que alicerçam bases para as mais diversas formas de racismos presentes cotidianamente no Brasil.

Neste aspecto, parto da afirmação que o currículo escolar é um instrumento de padronização com práticas homogeneizadoras e normatizadoras vinculados na transmissão de conhecimentos, comportamentos, hábitos, atitudes e valores para manutenção do *status quo* da cultura elitizada e dominante, neutralizando e silenciando outras culturas, vista como subalternas, o que tem contribuído para as ausências desses grupos sociais da nossa história.

Há uma crescente demanda por uma revisão crítica do currículo escolar, buscando incluir uma abordagem mais ampla e diversificada da história e cultura brasileira, com destaque para as contribuições dos povos indígenas, negros e outras minorias étnico-raciais. Na perspectiva de Viceli; Faustino (2023, p. 176):

Ainda que o currículo do ensino de História no Brasil tenha sido organizado a partir da concepção eurocêntrica de conhecimento, criada pelo pensamento eurocêntrico ocidental para justificar o processo de expropriação das terras, dominação ideológica e exploração do trabalho, impostos aos povos e territórios, especialmente na América Latina, a constante resistência organizada desses grupos tem promovido mudanças significativas na organização curricular do ensino

A partir das décadas de 1970 e 1980, houve avanços significativos em relação às relações étnico-raciais na educação devido ao enfrentamento ao saber eurocêntrico e às lacunas históricas causadas pelos currículos escolares. A luta incessante do Movimento Negro defendeu a história e a cultura do povo negro nas escolas brasileiras, bem como os livros didáticos e

novas abordagens e metodologias na educação básica. Isso abriu espaço para uma educação mais justa que não ignorasse os outros, incluindo negros, mulheres, indígenas e pobres, que por muito tempo estiveram ausentes da nossa história.

Para Nilma Lino Gomes (2012) a introdução do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de ensino básico no Brasil possui um impacto de diversas maneiras que afeta a interações de alunos negros no espaço escolar. Essa inclusão é vista como uma trajetória importante para a descolonização do currículo e para uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Ou seja,

descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p.102)

Não há nenhuma dúvida que o ambiente escolar é o espaço mais adequado para abordar essa temática para ampliar outras reflexões sobre as questões étnico-raciais. Porém, o currículo escolar também tem contribuído para o silenciamento dessas questões determinados por mecanismos de poder legitimados pela cultura do branqueamento. Desse modo, a escola é um espaço onde os saberes podem ser fundamentados em práticas de respeito às diferenças que valorizem as diferentes vozes que ali ecoam. Ou, pelo contrário, aceitar-se como um ambiente que exclui e torna inviáveis atores/atrizes educacionais, atuando como um eficiente dispositivo de controle racial.

Neste sentido, é importante refletir não só sobre as ausências e silêncios na luta antirracista na educação, como também como são colocadas em práticas as tentativas de cunho antirracista. (Silva, 2021p. 142). Pois:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (Brasil, 2004, p. 6)

Partindo dessas questões, (re)pensar o ensino de história a partir de novas inserções no currículo escolar nos permite dialogar com outros saberes, conceitos rompendo paradigmas cristalizados no ambiente escolar e fora dele na construção de outros olhares no processo de ensino-aprendizagem. Na busca da valorização da identidade negra e a necessidade de garantir espaços de pertencimento, representatividade e protagonismo para os negros em todos os âmbitos da sociedade, incluindo na política, na educação, no mercado de trabalho e na cultura.

#### **4.3 Repensando o Ensino de História a partir de Pedagogias Decoloniais**

O currículo foi historicamente marcado pela colonialidade e, em grande medida, as representações culturais, principalmente as de negros e indígenas, ainda são baseadas em estereótipos criados durante a colonização. Além disso, como resultado dessa colonialidade, os sujeitos subalternizados não se conformam com a lógica da eurocêntrica no espaço escolar, presentes em livros didáticos e, em muitos casos, de agressão física e simbólica.

Partindo dessas premissas Nilma Nilo Gomes afirma que:

a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (Gomes, 2005, p. 44)

O Brasil é resultado de uma cultura violenta física e simbolicamente, em que coube ao colonizador a imagem de passar civilidade e bons costumes europeus, (Silva, 2019, p. 19) Nos tempos coloniais os costumes e as tradições do povo negro eram concebidos como “inferiores” pelos colonizadores e pela elite brasileira que foi se constituindo aqui. Neste sentido, uma educação antirracista embasada na decolonialidade envolve questionar e desafiar as narrativas coloniais que perpetuam visões hierárquicas e discriminatórias em relação a diferentes grupos étnicos e raciais. Isso requer uma revisão crítica dos currículos escolares e a promoção de uma história mais plural e inclusiva.

Desse modo, repensar o ensino de história por meio de práticas decoloniais é compreender a resistência e reafirmação dos povos indígenas e africanos como protagonistas do processo de construção da formação do nosso povo. As alterações das Leis e Diretrizes é de cunho obrigatório para atender as temáticas que alcancem o respeito a diversidade cultural do país, seja a LDB/96, a 10693/03 ou mesmo à Lei 11.645/08. Assim os estudos decoloniais nos

servem para ampliar as discussões na possibilidade de descolonizar os currículos presente nas escolas.

Partindo na perspectiva do pensamento de Aníbal Quijano (1991) os estudos decoloniais representam uma ruptura com as narrativas dominantes e uma oportunidade de repensar as relações sociais e políticas sob uma perspectiva mais igualitária e democrática. Ao desafiar as estruturas de poder colonial e promover a diversidade cultural, os estudos decoloniais buscam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa da pluralidade de identidades e experiências.

Aníbal Quijano em seu artigo “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad” (1991), propôs o conceito de colonialidade do poder, com interesse de compreender nas relações de poder relacionadas à modernidade, o que o autor denominou de colonialidade. Essa perspectiva histórica que examina a modernidade a partir do colonialismo na qual fundamenta-se a América Latina. Suas contribuições têm sido relevantes e desenvolvidas por pensadores que se dedicam a estudos decoloniais. Neste sentido, trata-se de um padrão de poder que inicia na Europa, alcança a América Latina e avança por outros territórios do mundo, que permitiu a diferenciação racial construir e organizar o mundo moderno e a humanidade.

Walter Mignolo (2017) também forneceu chaves explicativas para o conceito decolonialidade, aproximando ao de Anibal Quijano. Nessa perspectiva Walter Mignolo aborda o conceito de decolonialidade como um esforço analítico para compreender e superar a lógica da colonialidade que está por trás da retórica da modernidade. Ele destaca que o pensamento descolonial e as opções descoloniais buscam ir além das estruturas de dominação e exploração presentes na colonialidade, tanto nas relações políticas e econômicas quanto na produção de conhecimento. Nesse sentido, decolonialidade não se limita a uma abordagem teórica, mas envolve uma prática de questionamento e transformação das estruturas coloniais que continuam a operar no mundo contemporâneo.

O pensamento decolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias. (Mignolo, 2017, p. 6)

Desse modo, a decolonialidade propõe romper com as narrativas predominantes da modernidade e adotar novas abordagens que possam fomentar a importância de reconhecer e valorizar as diversas histórias, sensibilidades e formas de conhecimento que foram

marginalizadas pela colonialidade, visando promover uma multiplicidade de vozes e perspectivas. Portanto, os estudos decoloniais podem nos ajudar a repensar a história do Brasil e o protagonismo negro ao fornecer uma análise crítica das estruturas de poder colonial e suas influências persistentes em nossa sociedade.

No plano político, reconhecer a diversidade cultural ajuda a proteger as culturas marginalizadas, como as culturas indígenas e africanas, que ao longo do tempo sofrem com perseguições por intolerâncias religiosas e preconceitos raciais. Uma nova pedagogia pode ajudar a criar uma cultura de paz e acabar com as guerras entre deuses, religiões e culturas.

Segundo com Kabengele Munanga (2015), a emancipação e a comunicação são os dois processos dialéticos que sustentam a existência de uma sociedade. Sendo assim, em um país como Brasil, multicultural, o reconhecimento pela diversidade das culturas dos povos originários e afrodescendentes são garantias constitucionais que protegem a liberdade individual e coletiva.

Kabengele Munanga em seu artigo intitulado *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* (2015), destaca a importância do ensino da história da África no Brasil como uma questão fundamental e necessária. Ele ressalta que a historiografia oficial muitas vezes preteriu a história da África e dos negros, substituindo-a pela história europeia e silenciando a rica diversidade cultural presente no país. O autor enfatiza a necessidade de uma educação multicultural que inclua a história e a cultura das diferentes raízes formadoras do Brasil, como a africana e a afrodescendente.

Segundo Mananga, a implementação das leis educacionais brasileiras 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história da África, dos negros e dos povos indígenas, têm uma função reparatória e corretora, buscando corrigir distorções e promover o reconhecimento das diversidades étnicas e culturais presentes no país. Pois, “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.31).

Neste sentido, as narrativas de um povo são um ponto crucial para construção da identidade de um grupo étnico que dialogam com outros elementos fundamentais como a língua, os hábitos, saberes, territorialidade, questões de gêneros entre outros. Portanto, ao reconhecer e ensinar a história da África e dos negros no Brasil, se contribui para fortalecer a

identidade nacional brasileira, marcada pela diversidade étnica e cultural. Essa abordagem ajuda a construir uma narrativa mais inclusiva e representativa da sociedade brasileira.

A fim de identificar a existências de programas educacionais que incluam uma educação antirracista, deve-se pensar nas dinâmicas específicas da ação curricular dos professores. Em outras palavras, trata-se de discutir e analisar como as metas educacionais são alcançadas na sala de aula. Assim sendo, é essencial apresentar personalidades negras, como Dandara, Maria Felipa, Luís Gama, Abadias do Nascimento, entre outros, que desempenharam um papel significativo na história do Brasil e que não são mencionados na história oficial e/ou obras literárias. Conferir notoriedade e obras teóricas que questionam o racismo, defendem a identidade negra que ajuda a estimular o despertar da consciência crítica dos problemas raciais.

A exclusão da comunidade negra continua sendo um problema nas escolas do Brasil. Ao tentar promover a equidade, as práticas educativas universais muitas vezes acabam sendo discriminatórias, pois podem promover a homogeneização e ignorar as diferenças. Reconhecer a diversidade não é suficiente, é necessário repensar o currículo escolar, as práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada dos professores, os horários e os ambientes escolares, bem como verificar se a estrutura das escolas no Brasil está preparada para atender às necessidades da população negra.

Desse modo, as políticas educacionais representam o que é relevante e necessário para a implementação de uma abordagem educacional, que incorpora a diversidade cultural com o objetivo de construir uma sociedade diversa e plural, onde os espaços de aprendizagem podem ser enriquecidos pelo diálogo entre diferentes culturas. Pois, “a questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. (...) nos apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas e mais, que esta apropriação que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões. Cabe estudar as lutas de resistência a estes processos históricos, de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo capitalista de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizar.” (Brasil, 2006, p. 58)

Ana Lúcia da Silva (2019) também defende uma educação que contempla a diversidade cultural, multiculturalismo e o antirracismo, onde a ancestralidade da população negra seja valorizada no currículo, combatendo o eurocentrismo, o preconceito, o racismo e os estereótipos inerente a identidade negra. A autora destaca aspectos fundamentais para ocorrer

essa mudança pedagógica, além dos currículos escolares, a formação inicial e continuada dos docentes que poderá ser o diferencial na atuação na escola.

Ainda existem alguns professores e professoras que acham que trabalhar a História do negro e do índio<sup>17</sup> no Brasil significa apenas falar sobre estes grupos sociais nas celebrações do dia 19 de abril – “Dia do índio” e/ou 20 de novembro – “Dia da Consciência Negra”, silenciando a problematização das relações étnico-raciais e culturais em diferentes contextos históricos. (Silva, 2019, p. 140)

Nessa direção, autora acrescenta que:

É preciso repensar a formação iniciada e continuada dos professores e professoras com base nas orientações da Resolução n. 2, de primeiro de julho de 2015<sup>18</sup>, e também as nossas práticas pedagógicas, com o objetivo de estabelecer o diálogo entre a Educação, Ensino de História, Estudos Culturais, mídias, música, a cultura popular negra – os sambas-enredos e Arte carnavalescas; ao fazer a abordagem da História e cultura africana e afro-brasileira. (Silva, 2019, p. 140)

Dessa forma, as políticas educacionais, bem como as Leis e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reconhecem a relevância do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica e superior. Por meio dessas políticas, combate-se o racismo e as discriminações contra grupos subalternizados e promovem a diversidade cultural e os direitos de acesso negados a esses grupos sociais ao longo da história.

A formação de professores pode incluir espaços de conscientização e reflexão sobre questões de raça, etnia e diversidade cultural. Isso permite que os educadores reconheçam seus preconceitos e desenvolvam uma postura antirracista. Os programas de formação continuada podem ajudar os professores a lidar com a diversidade cultural em suas salas de aula e criar um ambiente respeitoso e inclusivo.

Consideramos que a formação docente como um fator crucial para a construção de práticas educacionais comprometidas em superar o racismo emergem nas mais diversas salas de aula.

Um currículo antirracista valoriza a diversidade cultural, combate o racismo, as disparidades, desigualdade, os preconceitos e o toda forma de silenciamento das vozes de grupos subalternizados em função de raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários.

Nesse contexto, a escola é responsável pela construção positiva da identidade negra e de outros sujeitos, promovendo uma educação antirracista que priorize a valorização da

---

<sup>17</sup> Palavra escrita do texto original da autora.

<sup>18</sup> Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

identidade e ancestralidade afro-brasileira. Em seu artigo 26-A, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 10.639/03, aborda sobre a necessidade de incluir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo fundamental e médio, tanto nos sistemas educacionais públicos quanto privados. Contudo, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 8).

#### **4.4 “Versos que o livro apagou”<sup>19</sup>: olhares sobre o samba-enredo como ferramenta pedagógica para promoção de uma educação antirracista**

Com a Lei 10.639/2003, que estabeleceu o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em instituições educacionais públicas e privadas, os saberes da população negra têm sido redimensionados e repensados como categoria de estudo no contexto da contemporaneidade em relação às ações políticas antirracistas. Facilitando o acesso a perspectivas distorcidas sobre as histórias fundamentais do colonialismo e da escravidão, subvertendo momentos de domínio e recriando áreas híbridas e ambivalentes de negociação de temas culturais.

De acordo com Karla Carvalho; Marcia Oliveira (2021) a cultura é o elo de reconstrução da identidade negra, que recria lugares de pertencimento, sociabilidades e memórias, violados pela colonialidade e a escravidão. Em consonância com as autoras, Silva (2019) afirma que por meio de pedagogias culturais é possível a difusão sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, com música no espaço escolar, como por exemplo, o samba e o samba-enredo, entre outros instrumentos pedagógicos. Nessa perspectiva:

a música negra, associada ao corpo, gestos e dramaturgia, constituiu uma forma de elaborar comunicação e conhecimento, um meio pelo qual se expressaram ideias. O corpo foi o suporte vital para reavivar os vínculos com a África. O estilo negro expressou-se, além da música, em artes do corpo, como pinturas, tecidos, tipos de cortes de cabelos, penteados, tatuagens e moda. (Carvalho e Oliveira, 2021, p. 117)

Neste sentido, o samba-enredo pode ser uma ferramenta poderosa para valorizar a cultura afro-brasileira no ensino de história, proporcionando uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e significativa para o aprendizado dos estudantes. Cabe destacar que o samba-enredo

---

<sup>19</sup> Verso do enredo da Mangueira 2019

envolve não apenas a música, mas também a dança, fantasias, alegorias e a narrativa visual que é materializado durante o desfile da escola de samba. Ao explorar essas diferentes linguagens artísticas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar de forma mais completa e imersiva a cultura afro-brasileira, ampliando sua compreensão e apreciação. Desse modo, “Os versos que o livro apagou” do samba-enredo da Mangueira estão alinhados com os princípios da educação antirracista, ao desafiar narrativas hegemônicas, resgatar histórias silenciadas e promover uma visão mais inclusiva e justa da história e da sociedade brasileira. Ou seja, um olhar minucioso às memórias e histórias dos grupos subalternizados, afim de recuperar contextos históricos do passado.

Desde o início da colonização portuguesa do Brasil, os afro-brasileiros celebraram a vida, as lutas e a resistência através de uma variedade de práticas culturais, como o culto a orixás e voduns, capoeira, batuques, festas, samba e culinária, além da devoção aos seus "santos", que são sincretizados no catolicismo. São demonstrações que os africanos que chegaram ao Brasil e seus descendentes não aceitaram passivamente a sociedade, bem como os sistemas colonial escravista. De acordo com Ana Lúcia da Silva,

na festa do carnaval carioca as escolas de samba além de promoverem o entretenimento aos amantes do samba e/ou aos turistas, podem se constituir em espaços de contestação, produzir emoções e a vontade de dançar, difundir pedagogias culturais, ou seja, ensinamentos acerca dos temas que versam nos sambas-enredo e enredos apresentados nos desfiles (Silva, 2019, p. 226).

Neste cenário a escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no carnaval do Rio de Janeiro, RJ, no ano de 2019 por meio do samba-enredo e do seu desfile, fortaleceu a cultura negra, resgatando e recontando histórias, mitos e tradições ancestrais africanas que foram transmitidas ao longo dos séculos, contribuindo para a preservação e transmissão do patrimônio cultural afrodescendente. Com base na análise do enredo Pedro Covre Marchiort (2024) destaca o conteúdo:

assertiva e atualizada deste samba-enredo, que, ainda que esta ferramenta seja por si só difusora de sentidos e conhecimentos, útil ao ensino de História (Marchiort, 2024, p. 140)

Ao explorar temas e narrativas afro-brasileiras nos sambas-enredo e as escolas de samba oferecem uma oportunidade única para educar o público sobre a diversidade cultural do Brasil, incentivando a valorização da pluralidade étnica e cultural e o combate ao preconceito e à discriminação. Portanto, os sambas-enredo podem ser uma valiosa ferramenta para a

educação antirracista, contribuindo para a conscientização, a valorização da diversidade e a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Essa discussão torna-se relevante ao estabelecer uma conexão com o pensamento decolonial evidenciado no samba-enredo e/ou nos desfiles das escolas de samba, destacando figuras históricas e momentos significativos da luta contra a opressão e o racismo. Na educação, a perspectiva decolonial busca transformar as práticas pedagógicas, os currículos escolares e as relações de poder no ambiente educacional, de modo a promover uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória. Isso envolve a valorização da diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e a promoção de uma consciência crítica e antirracista entre estudantes e educadores.

Segundo Anibal Quijano o pensamento decolonial restabelece aos excluídos uma reconstrução histórica e social, além de uma libertação dos trilhos do conhecimento dos espelhos eurocêntricos. Dessa forma, com os enredos afros poderemos articular a autoidentificação racial e a atuação docente nas práticas do ensino de história em sala de aula, as quais tornam-se pontos fundamentais para reflexões do conhecimento histórico da população afro-brasileira. Pois, os sambas-enredo são também linguagens textuais com narrativas históricas apresentadas nos desfiles das escolas de samba.

Viviane Nazário Santos (2022) apresenta uma fundamentação sobre usos de mídias nas aulas de História para promoção da educação antirracista:

com a perspectiva de uma pedagogia decolonial indicamos a necessidade de propor estratégias educacionais de cunho antirracista para fundamentar a articulação de ferramentas didáticas que visem estabelecer a junção de caminhos epistêmicos “outros” para a viabilidade de uma educação democrática e plural. Isso nos encaminha a compreensão em prol de uma educação antirracista que valoriza o resgate da identidade humanizada de nossas populações negras e indígenas. (Santos, 2022, p. 44)

Considerando as implicações que surgem na construção do conhecimento histórico escolar, ao usar o samba-enredo como instrumento pedagógico o docente recria estratégias pedagógicas para elucidar reflexões de uma educação antirracista e decolonial no ensino de história. Neste sentido, Viviane Nazário Santos (2022) esclarece que “ao propor a utilidade do uso de sambas-enredos para o ensino de História conduzimos a possibilidade de criar-se um empoderamento identitário para as populações afro-brasileiras na esfera do espaço escolar. Da mesma maneira, poderemos discutir caminhos e ampliar os debates em torno das questões raciais aliadas a prática do ensino da disciplina de História.” (SANTOS, 2022, p. 47)

Fabiolla Vieira em "O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história" (2016), defende que o ensino de história pode ser construído de outras formas, não somente através do livro didático e da mediação do professor com o conteúdo já estabelecido, mas também através do uso de novas fontes auxiliares que permitam a construção do conhecimento histórico da escola. Pois: “pensar o samba-enredo como documento e narrativa histórica significa reconhecê-lo como vestígio da história, passível de ser utilizado em sala de aula na construção do conhecimento histórico escolar” (SOUSA, 2022, p. 36).

#### **4.5 Implicações da Lei 10.639/03: avanços, desafios e retrocessos no Ensino de História das Relações Étnico-Raciais**

Ao final da primeira década do século XX, é evidente que a luta dos negros no Brasil e o resgate pela sua memória continuam em processo de construção. A Lei Áurea, de 1988, estabeleceu legalmente o fim da escravidão no Brasil, porém a inserção do negro na sociedade ainda contém questões a serem resolvidas. Um dos problemas cruciais da agenda republicana brasileira foi a desigualdade racial oriunda da linguagem escravocrata que decretou padrões de vida, beleza física, comportamentos e hábitos monopolizados pela minoria da sociedade brasileira, branca e elitizada. O racismo contra negros é um dos motivos dos padrões preestabelecidos, que conseqüentemente levam a exclusão social.

Desse modo, por conformação histórica “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. (Silva, 2019, p. 65).

No contexto educacional brasileiro, a visão eurocêntrica se manifesta na predominância do ensino de uma história e cultura eurocênicas, que muitas vezes minimizam ou distorcem a importância e o impacto das culturas africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira. Além disso, a falta de representatividade e de abordagens críticas sobre a diversidade étnico-cultural contribui para a reprodução de desigualdades e discriminações no ambiente escolar.

As políticas educacionais no Brasil desenvolveram uma legislação, mesmo que tardia, mas crucial, relacionada com questões étnico-raciais nas escolas. O fundamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9394 de 1996, é a do direito universal à educação e, apesar de garantir a diversidade de conceitos pedagógicos, é percebido que a concepção tradicional predomina na escola. Desde sua adoção, a LDB foi atualizada várias vezes, algumas

das quais estão diretamente ligadas ao conflito racial e étnico. Devido às lutas do Movimento Negro, desde 2003, a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira agora fazem parte do currículo das escolas públicas e privadas do Brasil.

O processo de exclusão do povo negro da História do Brasil, precisa ser combatido e a escola é um dos importantes instrumentos para se efetivar a luta contra a história contada pelo branco colonizador. A Lei N° 10.639 de 2003 foi reflexo da luta do Movimento Negro no Brasil, por uma educação que trabalhe as questões étnico-raciais na Educação Básica, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares. (Rangel, 2020, p.276)

Promulgada a vinte anos, a Lei 10.639/03 que foi regulamentada pelo Parecer CNE CP 003/2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo importantes avanços para a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, objetivando melhorar o quadro de racismo e preconceito contra as pessoas negras no Brasil. Essa Lei é uma fonte significativa de apoio à igualdade racial, à promoção da diversidade cultural e à desconstrução de preconceitos e estereótipos ao negro. Ao incentivar o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, ela proporciona o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira, que antes eram negligenciadas nos currículos escolares, além de fortalecer a identidade e autoestima dos afrodescendentes por meio da disseminação de herança cultural. Nesse contexto, “entende-se que não é somente trabalhar os conteúdos sobre história da África e afro-brasileira, é acima de tudo reverter processos de estigmatização e construção de estereótipos negativos sobre o negro difundidos no processo educacional”. (Sodré, 2021, p. 92)

A Lei 10.639/2003 representou um avanço significativo na luta contra o racismo no Brasil e esses avanços realizados demonstraram notoriedade nos passos na direção correta, destacando a importância de continuar a luta por uma educação antirracista, inclusiva e equitativa. Neste ponto destaca-se a alteração na LDB no ano de 2008, na aprovação da Lei 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino de história e cultura das populações indígenas. É um marco importante na legislação educacional brasileira que visa dar voz e reconhecimento aos povos indígenas. Essa luta “mostra que os movimentos sociais por transformação não se isolam, mas compartilham de princípios e objetivos em comum, ainda que mantenham suas particularidades”. (Demarzo, 2009, p. 29)

A lei 11.645/08 reconhece a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas no Brasil, que têm sido sistematicamente dizimados desde a chegada dos portugueses. O objetivo

é combater a invisibilidade e a marginalização desses povos na sociedade e na educação. Além disso, estabeleceu o dia 19 de abril como o Dia do Índio, agora Dia dos Povos Originários, uma data de reconhecimento e celebração da cultura indígena, o que marca a valorização e a promoção da identidade e dos direitos desses povos.

Com a implementação da Lei, houve a necessidade de incluir ações específicas para a formação de professores e a integração da temática étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Além de criação de projetos pedagógicos multidisciplinares que valorizam os saberes comunitários e a oralidade, contribuindo para a construção de processos de aprendizagem mais inclusivos.

Essas mudanças educacionais influenciam novas práticas pedagógicas “novas fontes, linguagens, abordagens, diálogos entre campos da historiografia, como mundos do trabalho, ensino de história, história pública, história da escravidão, história indígena e estudos de trajetórias fazem emergir novas sensibilidades, subjetividades e possibilidades de autonomia no passado e no presente.” (Santana; Jesus, 2023, p. 50)

Apesar dos avanços, é importante reconhecer que a implementação eficaz das Leis 10.693/03 e 11.645/08, ainda enfrentam desafios significativos, incluindo a resistência dos educadores, a falta de formação adequada e a persistência de um currículo eurocêntrico. Destacamos a escassez de materiais didáticos que abordam adequadamente os conteúdos relacionados à lei. Utilização de livros que representam de forma estereotipada e superficial a história e cultura dos povos negros, negligenciando sua importância e contribuições para a sociedade. A falta de programas de formação continuada que capacitem os professores para abordar de forma adequada os temas da Lei 10.639/03. E a necessidade de uma formação que leve à reflexão e à descolonização do ensino, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada, entre outros.

Durante os anos de 2003 a 2015, nos governos progressistas dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), começou a atender às demandas do Movimento Negro. Porém, desde 2016, com o início da crise política do país e a volta para o conservadorismo nas instâncias do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o MEC rapidamente promoveu um processo de descontinuidade da execução dessas políticas educacionais, elaborando um documento normativo que estabelece as diretrizes e conteúdos mínimos que devem ser abordados nas escolas de educação básica no Brasil, objetivando

unificar e orientar os currículos das diferentes etapas da educação; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido:

A partir dos discursos sobre unificação dos currículos prescritos nos documentos oficiais, a BNCC nasce com caráter normativo pensado para atender as avaliações em larga escala, e proporcionar uma formação técnica integrada ao Ensino Médio. Além disso, atende as demandas das empresas de comercialização de livros didáticos, empresas especializadas em ofertar formações continuadas para professores da Educação Básica. (Silva & Silva, 2021, p. 557)

Desse modo, a BNCC é criticada por não contemplar adequadamente a educação étnico-racial por várias razões: é vista como fortemente alinhada a uma lógica de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo, o que resulta em uma abordagem que prioriza habilidades e competências em detrimento de conteúdos que promovam uma formação crítica e cidadã. Isso implica uma redução da ênfase em temas que abordam a diversidade étnica e racial, que são essenciais para a construção de uma educação inclusiva e plural. Utiliza conceitos que são considerados vagos e polissêmicos, como "flexibilização curricular" e "protagonismo juvenil", que não necessariamente se traduzem em práticas concretas de educação étnico-racial. Essa falta de clareza pode levar a uma implementação superficial dos temas relacionados à diversidade étnica e racial nas escolas. Comparativamente, os PCN's apresentavam uma abordagem mais robusta e diversificada sobre a educação étnico-racial, reconhecendo a importância das lutas e das histórias dos povos indígenas, afro-brasileiros e outras minorias. A BNCC, ao não dar o mesmo destaque a esses temas, acaba por limitar a formação de uma consciência crítica sobre as questões étnico-raciais.

Circe Bittencourt (2018) identifica retrocessos na implementação da BNCC no ensino de História devido a ênfase em uma visão utilitarista da educação, a redução da diversidade de perspectivas históricas, a influência de interesses externos na elaboração das diretrizes curriculares e o risco de uma abordagem superficial e alienante da História que não estimule o pensamento crítico e a reflexão sobre as estruturas sociais.

Sobre essa superficialidade da BNCC, a autora destaca que “a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas

avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha.” (Bittencourt, 2018, p. 144)

Desse modo, percebe-se que as implicações da Lei 10.639/03 e sua atuação nos dias atuais revelam uma série de desafios e a necessidade de um comprometimento mais efetivo para sua implementação. Apesar dos avanços acadêmicos e das discussões em torno da lei, a implementação efetiva ainda é lenta e insatisfatória, indicando que não se trata apenas de falta de políticas públicas, mas de um desejo de perpetuação de um projeto de sociedade que marginaliza a diversidade étnico-racial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos considerar esse trabalho como uma pesquisa que esgotou o assunto, mas que sirva com ponto de partida para novos argumentos e apontamentos para compreender as relações étnico-raciais da população brasileira. A pretensão desse TCC, foi é abrir um debate em torno do samba-enredo, um documento-canção, que possibilita um engajamento racial, tornando-se porta-voz de grupos sociais marginalizados.

Examinamos a significativa contribuição do samba-enredo "História para ninar gente grande" da Estação Primeira de Mangueira de 2019 para a difusão da história e cultura afro-brasileira. Através da análise do desfile, discutimos a importância da História Pública como ferramenta no combate ao racismo estrutural, em consonância com a Lei 10.693/03 que obriga que a história da África e dos afro-brasileiros seja ensinada nas escolas.

Ao longo do trabalho procurou-se demonstrar que o enredo da Mangueira de 2019 não apenas celebrou a cultura do samba, mas também pode ser considerado um exemplo de História Pública, pois a agremiação carnavalesca teve uma atitude de questionar eventos históricos mediando o passado e presente, a fim de desconstruir narrativas coloniais. Além de possibilitar a valorização, visibilidade e empoderamento de grupos marginalizados, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade histórica. O samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, "Histórias Pra Ninar Gente Grande", possui uma gama de referências históricas desconhecidas, em grande medida, pela população brasileira.

Com isso, algumas temáticas relevantes que aparecem no enredo e que suscitaram o interesse nessa pesquisa, exemplo o empoderamento feminino, ao destacar personagens femininos do passado visto como heroínas para população negra, é o caso de Dandara dos Palmares e Luiza Mahin e mulheres do presente como a ex-vereadora Mariele Franco e a cantora Leci Brandão. Todas em seu tempo marcaram seu protagonismo em suas lutas, causas e feitos. Outro destaque foi centrado no protagonismo negro destacado tanto no enredo e ilustrado nas alegorias no desfile da escola de samba, além da possibilidade de uma reescrita da população negra numa perspectiva decolonial que valorize a história e a cultura dos afro-brasileiros. Nesse sentido, o enredo da Mangueira, de 2019, deu destaque para as lutas e resistências de negros, indígenas, mulheres, pobres e "favelados", espalhados pelo país personificados em figuras do passado, mas presente, que contribuíram para construção da identidade brasileira. São "homens e mulheres, heróis anônimos e silenciosos, a verdadeira

identidade miscigenada do povo brasileiro. O país que é negado à representatividade. Os descendentes dos heróis que deveriam “estar no retrato”. (Liesa, 2019, p. 319)

Na perspectiva de uma História Pública, ao analisar as práticas das relações raciais por meio do samba-enredo da Mangueira, a pesquisa revela que algumas escolas de samba têm tentado incluir narrativas sobre o negro protagonista de sua própria história. A história pública promoveu o diálogo sobre questões sociais relevantes, como racismo, desigualdade e direitos civis. Ao conectar o passado com o presente, ela incentiva a reflexão crítica sobre as injustiças enfrentadas pelos negros e a necessidade de reparação e reconhecimento. Além de servir como uma ferramenta educativa que pode aumentar a conscientização sobre a história e as contribuições dos negros. Isso é essencial para combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais profunda das injustiças históricas e contemporâneas enfrentadas por essas comunidades.

Na direção de tratar as relações étnico-raciais a Lei 10.693/03, atualizada na Lei 11.645/08 que instituíram a obrigatoriedade dos ensinamentos de história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como a da população indígenas em escolas básicas públicas e privadas no Brasil. Essa política pública é necessária para a promoção de uma educação antirracista, possibilitando abrir caminho para uma sociedade mais inclusiva, democrática e justa.

Neste sentido, a relevância da História Pública como uma ferramenta no combate ao racismo estrutural, alinhando-se à Lei 10.693/03, que obriga o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas escolas, contribuindo para uma educação mais crítica e inclusiva, promovendo uma reflexão sobre as injustiças históricas e a valorização da diversidade cultural

Destacamos ainda que a abordagem decolonial que propõe a integração de diferentes formas de conhecimento, incluindo saberes tradicionais e populares, que muitas vezes são desconsiderados nas abordagens acadêmicas convencionais. Isso enriquece o processo educativo e promove uma compreensão mais abrangente da realidade social. A relação entre a história pública e a abordagem decolonial é uma intersecção que busca reescrever e democratizar a história, promovendo a inclusão de vozes marginalizadas e desafiando narrativas hegemônicas. Ambas as abordagens desafiam as estruturas de poder que perpetuam desigualdades sociais e raciais.

A história pública busca democratizar o conhecimento histórico, enquanto a abordagem decolonial questiona as relações de dominação que ainda persistem nas sociedades contemporâneas, propondo uma transformação social e cultural. Se por um lado, a história pública busca tornar a história acessível e relevante para o público em geral, por outro a

abordagem decolonial propõe uma revisão dos currículos escolares para incluir as experiências e contribuições de grupos marginalizados, promovendo uma educação antirracista e decolonial

Por fim, esperamos que este trabalho contribuia para discussões sobre a educação das relações étnico-raciais e para o papel da introduzir a diversidade de matrizes étnicas em sala de aula.

## FONTES:

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 01 de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Contribuições para implementação da Lei nº10.639/2003**: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003. Brasília: MEC/UNESCO, 2008b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/4-contribuicoes-para-implementacao-da-lei10-639>. Acesso em: 20 dez. 2023.

**Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro partido-alto samba de terreiro sambanredo**. IPHAN. Rio de Janeiro, 2007. 140p.

**Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro partido-alto samba de terreiro sambanredo**. IPHAN. Rio de Janeiro, 2015. 206 p.

LIESA, Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, 2019, p.309-389.

SITE: [LIESA - Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro \(liesa.globo.com\)](https://www.liesa.org.br/). Acesso em outubro de 2023.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BASTOS, Yuri da Silva. **MUSEU DO CARNAVAL RIO DE JANEIRO**. Universidade Federal de Pelotas, 2023, 130p.

BITTENCOURT, Circe. M. F. **Reflexões sobre o ensino de História**. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018, p. 127-149.

CARVALHO, Karla Veloso de; OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. **“HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE” – SAMBA, ANTIRRACISMO E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, 2021.n. 20, p. 115-138.

COTRIM, Ivan. **O humanismo negro, sua cultura e o carnaval**. Extraprensa, São Paulo, 2020, v. 14, n. 1, p. 212 – 230.

DAMASCENA, Luan Santos. **"Câmbio, Exu!": uma análise do desfile da Grande Rio como voz no combate ao racismo religioso**. Monografia (graduação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022, 21p.

de história. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de História) - Universidade

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP.** Dissertação de mestrado- Universidade Federal de São Carlos. 183f.

DIVINO, Vivian Jaqueline Viana do Amor. **COMO O DESFILE DA MANGUEIRA – 2019 CONTRIBUIU PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL? UM APONTAMENTO METODOLÓGICO.** In: Ensino de história [Recurso eletrônico] mídias digitais e o uso das imagens nos livros didáticos / organizadores Raimundo Nonato Castro, Leonardo Castro Novo e Patrícia Cavalcante. - 1. ed. - Belém, PA: Cabana, 2021. p. 103-116

FARIA, Guilherme José Motta. **As escolas de samba do Rio de Janeiro nos anos 60 e as narrativas sobre a história do negro na avenida.** FACES DA HISTÓRIA, Assis-SP, v.3, nº2, p. 75-97, jul.-dez., 2016.

FARIA, Guilherme José Motta. **As escolas de samba e os movimentos negros nos anos 1960: uma página em branco na historiografia brasileira.** Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 29-46, nov. 2014.

FERNANDES, Nelson da Nobrega. **Escolas de samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados.** Rio de Janeiro, 1928-1949 / Nelson da Nobrega Fernandes. – Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001. 172 p.

GOMES, N. L. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas.** Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações racismo Brasil: uma breve discussão.** In: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005a. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012, p. 98-109.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações Étnico-raciais, História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Pública: da Legalidade à Realidade.** In: O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE. 2007. V.1 p.1-23.

JUNIOR, Jonas Alves da Silva. **Um canto de resistência: imagens do desfile da Mangueira de 2019 em diálogo com a educação.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.368-387, jun. 2020.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **O ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígenas: Uma análise da lei 11.645/08 e suas contribuições para a decolonização.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em História, Chapecó, SC, 2017, 50 f.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, dez. 2015, n. 62, p. 20–31.

OLIVEIRA, M. F. R. de. **História para ninar gente grande: o desfile das escolas de samba como espaço para a produção de história pública – um estudo sobre o enredo da Mangueira de 2019.** Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 420-456, dez. 2020.

RANGEL, Aline Nunes. **Legislação Educacional e a Questão Étnico-Racial: Desafios para uma Educação Antirracista no Brasil.** Revista Eletrônica Discente História.com, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 273-283. 2020.

RÜSEN, Jörn. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 07 – 16.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTANA, Elisângela Oliveira de; JESUS, Leandro Santos Bulhões de. **História da África, diáspora e perspectivas emancipatórias: pesquisa, ensino e movimentos sociais no Brasil e na África do Sul.** Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, nº 25 2023

SANTHIAGO, Ricardo. **História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23. p.286 – 309, jan./mar. 2018.

SENRA, Taynara Quitês. **OLHA A CRÍTICA.... Reflexões das críticas políticas e sociais no desfile do G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti no carnaval 2018.** Enecult 18, 2018, p. 1-15

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 30, 2021, p. 553- 570.

SILVA, Carlos Eduardo. **Estação Primeira de Mangueira: tradição, identidade e simultaneidade.** Revista sala preta, Vol. 16, n. 1. 2016. p. 55-70

SILVA, Cristina da Conceição; ROCHA, José Geraldo da. **Traços da religiosidade africana no carnaval carioca.** Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 53-69, jan./mar. 2013.

SILVA, J. S. da; NGANGA, J. G. do N. • **Ensino de História a partir de “novas” epistemologias.** In: Ensino de História em Perspectiva Decolonial. [E-book]. / Organizadores: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior e Ivete Batista da Silva Almeida. – São Leopoldo: Oikos, 2022. P. 115- 132.

SILVA, Tiago Herculano da. **A narrativa decolonial no desfile da escola de samba mangueira no carnaval de 2019.** In: FERREIRA, Susana Jorge (org.): Infância com artes e artes na infância: implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança. São Paulo, SP: Editora Científica Digital, 2021.p. 40-56.

SODRÉ, Raimunda Conceição. **Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Técnica da Rede Federal.** In: Ensino de História e relações étnico-raciais/ Organizadores: Marley Antonia Silva da Silva e Raimunda Conceição Sodré. - 1. ed. - Belém, PA: Cabana, 2021.

SOUSA, Mariana Pinheiro de. **CULTURA POPULAR LUDOVICENSE NA SALA DE AULA: sambas-enredo como fonte histórica educativa (1975-1985).** Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. 116 f.

SOUZA, Ynayan Lyra. **ENREDOS NEGROS**: O tema da Abolição da Escravidão nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro nos carnavais de 1948 E 1988. Revista Anpuh-Rio, set. 2020, p. 1-10

VIERA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem**: o uso de sambas-enredo no ensino de história. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de História) Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. 243f.

