

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

MÚSICA E MEMÓRIA NA ERA VARGAS: uma abordagem pedagógica do samba no
ensino de História

THAYS CONCEIÇÃO DE JESUS BARBOSA SILVA

SÃO LUÍS

2020

THAYS CONCEIÇÃO DE JESUS BARBOSA SILVA

MÚSICA E MEMÓRIA NA ERA VARGAS: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva

SÃO LUÍS

2020

Silva, Thays Conceição de Jesus Barbosa.

Música e Memória na Era Vargas: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História. / Thays Conceição de Jesus Barbosa Silva. – São Luís, 2020.

119 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva.

1. Ensino de História. 2. Era Vargas. 3. Samba. I. Título.

CDU 94(81).08:78

THAYS CONCEIÇÃO DE JESUS BARBOSA SILVA

MÚSICA E MEMÓRIA NA ERA VARGAS: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva

Aprovada em: 19/06/2020

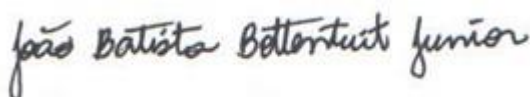
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (orientador)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (arguidor)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior (arguidor)
(PGCULT/UFMA)

Profa. Dra. Ana Lívia Bomfim Vieira (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

RESUMO

Este trabalho tem como propósito demonstrar a importância do samba como fonte no Ensino de História nas aulas sobre a Era Vargas. Assim, foi feita uma breve história do samba, percorrendo suas linhas constitutivas pela história do Brasil e dialogando com a elaboração de uma memória e identidade nacional produzidas por meio desse gênero musical durante o período estudado. A partir dessas observações, foi elaborado um guia didático para os professores, visando analisar o samba e sua colaboração na construção da memória e identidade nacional durante o período Vargas, utilizando a metodologia de análise do discurso proposta por Foucault. Defende-se que, com esse objeto de análise, será possível entender melhor o que ocorreu em um dos períodos mais polêmicos da História política do Brasil e que ainda carece de materiais didáticos. Desse modo, o ponto central deste trabalho consiste na análise dos sambas produzidos durante o período que retratem em suas letras o sentimento patriótico e a identidade padrão que o Estado desejava perpetuar na sociedade brasileira. Dessa maneira, será possível que o docente trabalhe esse conteúdo na Educação Básica sob outros prismas que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de uma criticidade maior sobre esse contexto, recorrendo a uma fonte histórica tão rica e cheia de ensinamentos como o samba.

Palavras-chave: Ensino de História; Era Vargas; Samba.

ABSTRACT

This work aims to demonstrate the importance of samba as a source in History Teaching in classes about the Vargas Era. Therefore, a brief history of samba was made, covering its constitutive lines through Brazil's history and dialoguing with the elaboration of memory and national identity produced through this musical genre during the period studied. From these observations, a didactic guide for teachers was developed, aiming to analyze samba and its collaboration in the consummation of memory and national identity during the Vargas period, using the speech analysis methodology proposed by Foucault. It endorses that, with this object of analysis, it will be possible to better understand what happened in one of the most controversial periods in Brazil's political history and that it is still in need of teaching materials. Thereby, the central point of this work consists in the analysis of the sambas produced during the period that portray in their lyrics the patriotic feeling and the standard identity that the State wished to perpetuate in Brazilian society. In this way, it will be possible for the teacher to work on this content in Basic Education from other perspectives that provide the student with the development of a greater criticality about this context, using a historical source as rich and full of teachings as samba.

Keywords: History teaching; Vargas Era; Samba.

AGRADECIMENTOS

É com grande alegria e satisfação que chego até aqui. Durante o percurso, momentos de renúncia e superação. No entanto, só tenho que agradecer.

Em primeiro lugar, a Deus, minha fonte de fé, quem sempre me acompanha, quem sempre me levanta, quem me possibilita todos os dias a perseverança de seguir em frente e proporcionou-me saúde para finalizar este trabalho.

Em seguida, a minha família. Minha mãe, Nadja Maria Barbosa Silva, quem exerce o seu ofício de mãe de forma incondicional e a quem tenho como exemplo de profissional na área da docência. Meu pai, Bernardo Pereira da Silva Júnior, por sempre me incentivar em minha profissão, motivando-me a nunca desistir. A minha irmã, Taylany Barbosa, pelos incentivos. Muito obrigada, amo vocês e, sem vocês, não teria conseguido.

Agradeço de forma imensurável ao meu namorado Ricardo Rodrigues, por sempre estar ao meu lado, nos momentos mais decisivos em minha vida, ajudando-me, incentivando-me e apoiando-me em tudo o que necessito. Fazendo-me crer que tudo valerá a pena no final, inclusive este trabalho. Amo-te.

Obrigada ao meu orientador, Fábio Monteiro, por acompanhar minha trajetória, sempre confiar em meu trabalho, por me orientar de forma grandiosa em todos os momentos que necessitei da sua ajuda. Sem dúvida, suas orientações foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Agradeço a Drielle Bittencourt, por acompanhar a minha trajetória acadêmica desde o início e falar as palavras certas, nos momentos certos.

Obrigada a Joyce Pereira, pelas dicas de leitura, pela inspiração acadêmica. Com certeza foi uma parceria que contribuiu muito para minha formação. Agradeço, mana!

À Universidade Estadual do Maranhão e ao Programa de Pós-Graduação em História pelo ensino público e de qualidade a mim ofertado e por ajudar a realizar mais um sonho, muito obrigada!

Em suma, agradeço a todos que, de alguma forma, participaram dessa trajetória e ajudaram-me a realizar mais este sonho. Sou imensamente grata a Deus e a todos!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 01: O SAMBA NAS LINHAS CONSTITUTIVAS DA HISTÓRIA.....	14
1.1 Uma Breve História do Samba.....	14
1.2 Samba e Cultura Popular: uma eterna ligação?	23
1.3 Samba: o enredo do Brasil.....	32
CAPÍTULO 02: O SAMBA NA ERA VARGAS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL NO PERÍODO VARGUISTA.....	46
2.1 O Período Vargas e suas Políticas Culturais.....	46
2.2 Samba, Memória e Identidade na Era Vargas.....	57
2.3 Uma Análise dos Sambas na Era Vargas.....	67
CAPÍTULO 03: SAMBA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO GÊNERO MUSICAL NAS AULAS DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS.....	81
3.1 Ensino de História e Currículo: perspectivas atuais.....	82
3.2 Música e Ensino: o samba como fonte no ensino de História.....	90
3.2.1. Sente esse som.....	91
3.3 A Elaboração do Guia: “Samba e Identidade Nacional na Era Vargas: um guia didático para os professores”	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

Após quatro anos desta pesquisadora lecionando a disciplina de História, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, na rede privada de São Luís, observou-se que ainda hoje existe uma grande necessidade na inserção de novas fontes no Ensino de História na educação básica. Assim, após o contato direto não só com os alunos, mas também com outros professores da disciplina, constatou-se a deficiência em inserir novas metodologias em sala de aula, a fim de deixar o Ensino de História mais leve, atrativo e menos decorativo.

A música, seja de qual gênero for, é parte intrínseca da vida da maioria dos alunos e, tendo em vista que o público jovem, de modo geral, acompanha novos ritmos musicais, com os quais se identificam, optou-se, conciliar essa característica com o objeto de pesquisa deste trabalho dissertativo. Levou-se em conta, ainda, o contexto social no qual esta pesquisadora está inserida: participe, de forma ativa, do Reinado de Momo ludovicense e sempre atraída pelos estudos relacionados a Carnaval, uma das festas mais tradicionais do Brasil. Assim, ao adentrar o Curso de História na Graduação, optou-se por esta linha de pesquisa e, mais tarde, no Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Estadual do Maranhão, deu continuidade aos estudos nesta mesma área cultural.

Além disso, a partir das experiências desta pesquisadora em sala de aula, buscou-se conciliar as suas vivências pessoais com os seus estudos da história do samba no Brasil. Dessa maneira, após perceber que os alunos, todos os anos, apresentam curiosidade em relação ao contexto Vargasista no país, decidiu-se estudar a Era Vargas por meio do samba. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a elaboração de uma identidade nacional construída durante a Era Vargas, a partir dos sambas produzidos na época; além de apresentar estratégias pedagógicas para a utilização do samba como fonte na disciplina de História durante as aulas do contexto Vargasista, inserindo na rotina educacional um material pedagógico para os professores que possa colaborar para melhor compreensão do período e estimular a criticidade do aluno. Ressalta-se, ainda, que é neste período histórico que há uma ressignificação dos elementos da cultura popular no Brasil que contribuiu para elevar o samba de música marginalizada à música nacional.

No Brasil, nos meses de fevereiro e/ou março comemora-se o Carnaval. Nesse período, é possível prestigiar as escolas de samba, que apresentam seus sambas-enredo com grande expressividade. Para além de uma manifestação cultural, esses sambas também apresentam mensagens sociais e políticas, que podem ser vislumbradas não só em suas letras, mas nas linhas

constitutivas da história do samba. Nesse sentido, é importante compreender o samba no percurso da História, pois, assim, além de se compreender fatos históricos, pode-se observar a sua ascensão como gênero musical de representação de uma identidade nacional.

Partindo, portanto, desse pressuposto, esta pesquisa foi consolidada da seguinte forma: primeiro, faz-se uma análise histórica do samba; segundo, uma síntese da Era Vargas e como o samba foi importante como estratégia política do seu governo e; por fim, uma discussão sobre o ensino de história e como essa temática proposta se constitui em uma estratégia didática para dinamizar as aulas. Desse modo, como produto final desta pesquisa, optou-se pela construção de um guia didático para o professor de História, cujo objetivo é oferecer um suporte metodológico para que o docente possa trabalhar em sala de aula, de forma coerente, com os sambas produzidos na Era Vargas.

Muito se discute sobre o ensino tradicional e as possibilidades de encontrar novos caminhos. Sabe-se que, quanto mais o professor atrair a atenção dos seus alunos para as suas aulas, melhor resultado obterá no processo ensino-aprendizagem. Por isso, o produto final desta pesquisa tem também como objetivo auxiliar o professor a apresentar o samba não apenas como uma música cantada no Carnaval, mas como fonte e agente histórico, já que, ao mesmo tempo que, com o samba, é possível remontar a importantes fatos históricos, o mesmo, é agente que atua dentro da História.

No entanto, para que se entenda o porquê da escolha desse tema, é necessário discorrer um pouco sobre as políticas culturais no governo Vargas, sobretudo, no Estado Novo, período conhecido como ditatorial da Era Vargas. Ressalta-se, pois, que esta pesquisa foi feita mediante a hipótese na qual foi a partir da entrada de Vargas na Presidência do Brasil que houve mudanças estruturais no âmbito cultural, sendo criado um projeto de políticas culturais.

Ao se fazer uma retrospectiva da história das políticas culturais no Brasil, observa-se um “difícil desenvolvimento da cultura e o caráter tardio das políticas culturais” (RUBIM, 2006, p. 14). De acordo com o autor, não se pode falar em uma política cultural durante o Brasil Colônia, Império e nem na denominada República Velha, tendo em vista que, durante esses períodos, conta-se com a negação cultural dos negros e indígenas na formação do que viria ser a cultura brasileira. Desse modo, segundo Rubim (2006), será em 1930, com o fim da República Velha, e ascensão de Vargas ao poder, através de uma transição política “feita pelo alto”, que ocorre o que o teórico denomina como um “modernismo cultural” e um “estado nacional centralizado”.

Getúlio Vargas constrói os seus governos baseados em uma orientação nacionalista, haja vista que, a partir da exaltação e da motivação de sentimentos patrióticos, considerava conseguir não só a sua popularidade, mas criar uma unidade nacional, utilizando-se do nacionalismo como meio para forjar uma identidade nacional que tendesse a valorizar os seus feitos e direcionar o Brasil a sua revelia. Nessa proposta governamental, dois campos foram fundamentais para a materialização do projeto de Vargas: o educacional e o cultural, como poderá ser observado no discorrer dos capítulos deste trabalho.

Assim, desde o início, Getúlio Vargas mostrou como conduziria seu projeto político, mas foi durante o Estado Novo que essas práticas ficaram mais explícitas. Segundo Schwarcz e Satrling (2018), o regimento implementado por Vargas consiste na ideia da hipertrofia do estado, tendo como uma de suas principais propostas fornecer à nação um propósito e, claro, este está relacionado aos seus planos de elaboração de uma identidade nacional.

Vargas constrói um governo autoritário e repressivo. Para que o Estado Novo fosse viável era necessário “seguir em frente com a fórmula de restringir ao mínimo o núcleo de decisão e ampliar ao máximo suas bases de sustentação” (SCHWARCZ; SATRLING, 2018, p. 375), ou seja, as decisões deveriam ser centradas no próprio Vargas. No entanto, para isso, ele precisava contar com um aparato repressivo que se consolidasse como base de sustentação.

Em relação ao aparelho repressivo, Schwarcz e Satrling (2018) estão de acordo que a sua construção já começa em 1935 com a Lei de Segurança Nacional, na qual eram definidos os crimes contra a ordem e política social. Em 1936, foi instalado o Tribunal de Segurança Nacional que condenava e mandava para a prisão aqueles julgados por atos políticos. É importante ressaltar que, desde 1933, no Rio de Janeiro, já havia a Delegacia Especial de Segurança Política e Social (Desp), centrada na repressão política. Nessa Delegacia, não havia necessidade de comprovar efetivamente o crime, por isso, comandada por um pró-nazista, foi espaço para muitos assassinatos e torturas. Entretanto, não pode ser esquecido nesse contexto o maior projeto de cunho cultural durante a Era Vargas: a elaboração de uma identidade nacional. Desse modo, foi criado um órgão que unisse todas as prerrogativas que o Estado desejava para a consolidação do seu projeto. Assim, houve a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, durante a última fase do período Vargasista, denominada como Estado Novo. O Departamento,

Tinha seis seções – propaganda, radiodifusão, cinema e teatro, turismo, imprensa e serviços auxiliares – e a tarefa de projetar as bases de legitimidade do Estado Novo. A agência interferiu em todas as áreas da cultura brasileira; censurou formas de manifestações artísticas e cultural; instrumentalizou

compositores, jornalistas, escritores e artistas, e desenvolveu múltiplas linhas de ação (SCHWARCZ; SATRLING, 2018, p. 374).

O DIP teve uma atuação muito poderosa no campo cultural, fazendo emergir nesse contexto a importância do samba como música em ascensão nesse período. Assim, essa agência assume o controle de tudo que se relacionava à canção popular, utilizando-se desse meio como forma de ampliar e glorificar discursos que contivessem elementos do amor à pátria, assim como a glorificação de personagens da história oficial, na tentativa de alcançar as massas e criar uma mentalidade homogênea. Corroborando com a ideia das autoras anteriormente citadas, as composições a partir de 1930, período considerado como de elevação e afirmação das canções populares, solidificaram a linguagem autônoma do samba. Nesse contexto, há a institucionalização do Carnaval, tornando-se a mais importante festa popular do país e o rádio se consolidando como primeiro meio de comunicação de massa.

Destaca-se, nesse contexto, a utilização de uma História oficial por meio dos sambas produzidos. Assim, esta pesquisa toma como ponto de partida a análise dos discursos retratados nos sambas produzidos na época, o conceito de memória em disputa proposto por Pollak (1989), ou seja, opta-se, aqui, por estudar os sambas sob o prisma dos conflitos e disputas e não de fatores de continuidade e estabilidade. Quebra-se, assim, o paradigma que, durante tanto tempo, foi perpetuado o tema: o governo mandava e os sambistas obedeciam. No decorrer do trabalho, observa-se que o jogo é muito mais dinâmico e complexo do que se pensa.

Censurar, vigiar e comandar o meio cultural tornou-se trabalho incessante do DIP e, nesse contexto, o samba é utilizado como símbolo de identidade nacional. Para que isso fosse benéfico para o governo Vargas, o órgão em questão passou a organizar o carnaval carioca e direcionar, mesmo que de forma indireta¹, o teor dos sambas produzidos na época. As composições deveriam tratar de temas nacionais de caráter histórico e, para obtenção de êxito, era necessária a instrumentalização dos compositores, passando em suas canções a contemplarem mensagens nacionalistas e plantarem ideias convenientes ao governo.

Além de analisar as memórias em disputas contidas nos sambas, utilizou-se como metodologia nesta pesquisa os princípios de análise do discurso propostos por Foucault (2014). Apesar de, durante a leitura deste trabalho haver a citação de vários sambas e a explanação de seus respectivos contextos, para o guia didático, produto final desta pesquisa, foram elencados

¹ De acordo com Monique Augras (1998), foi consolidado por muitos teóricos que durante a Era Vargas haveriam regras explícitas que discorressem sobre a obrigação em apresentar sambas-enredo com temas nacionais, no entanto, a autora ressalta que já era costume a apresentação de músicas com temáticas nacionais durante os desfiles dos ranchos, grupos considerados como a origem das escolas de samba, surgidos antes de 1930.

apenas quatro: *Canta Brasil* (1941), *Eu Trabalhei* (1940), *A Vida do Samba* (1942) e *Motivos Patrióticos* (1944). A partir disso, analisa-se o que está contido nas entrelinhas das letras dos sambas, observando-se, em concordância ainda com Pollak (1989), a “fronteira do dizível e do indizível”, qual a memória nacional que o Estado desejava perpetuar e quais as memórias subterrâneas que podem ser encontradas por meio da análise dos sambas.

Portanto, nem só de censura e repressão poderia sobreviver a política de Vargas, era necessário também obter o apoio da maioria da população e trabalhar na criação de um consenso. Assim, segundo Schwarcz e Satrling (2018), além do samba, também houve a participação de extrema importância do Ministério da Educação e Saúde. Como exemplo desse apoio, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, para o qual foi nomeado como Superintendente de Educação Musical o compositor Heitor Villa-Lobos². O rádio, nesse contexto, foi um exponencial meio propagador das propostas do governo.

É possível, conseqüentemente, perceber como Getúlio Vargas manejou o âmbito cultural em prol dos seus interesses, tornando-o assunto de Estado. Nessa perspectiva, o trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e Saúde e o DIP abriu espaço para a inserção de vários intelectuais e artistas para ocupar cargos de privilégio dentro do serviço público, passando a conviver com o núcleo de tomada de decisões do governo. Assim, nota-se que:

É bem verdade que havia uma vontade de transformação atravessando o campo da cultura e projetando, em escala nacional, uma estética, uma imaginação e um pensamento que já não estavam circunscritos ao regionalismo. O Estado forneceu a régua e compasso a esse esforço de construção de uma identidade triunfante, sustentada, numa ponta, pela crença na autenticidade da cultura popular e, na outra, pela mistura heterogênea de elementos culturais originários de várias regiões do país. Um turbante de baiana aqui, ali um pandeiro ou um tamborim pinçado do morro carioca, acolá um toque de berimbau e um passo de capoeira, mais adiante um mulato de voz macia que resume todos os brasileiros – ao sul do equador nada é puro, e tudo estaria misturado (SCHWARCZ; SATRLING, 2018, p. 374).

Com essa breve análise sobre a atuação de Vargas no campo cultural, visa-se apresentar o porquê de a importância do samba ser proposto neste trabalho como fonte no ensino de História. Entendendo-se a relevância da inserção de mais fontes no ensino e a criação de estratégias para torná-lo mais dinâmico, é possível, com as letras dos sambas, mostrar efetivamente como esse projeto se consolidou, principalmente para atingir as camadas

² Além de compositor, Heitor Villa-Lobos foi maestro. Em suas composições apresentava claramente heranças do folclore nordestino, no entanto, é considerado um grande representante da música erudita brasileira. Durante a sua superintendência no Estado Novo, foi um exímio incentivador do ensino de música nas escolas.

populares. Além disso apresenta-se o múltiplo papel desse projeto, tanto como fonte histórica, que hoje nos possibilita remontar a esse fato, quanto como sujeito da história, tendo em vista que uma das principais estratégias de aprendizado no Ensino de História, segundo Martins (2011), consiste em despertar de forma didática a consciência histórica do aluno, algo que pode ser estimulado através da utilização do samba como fonte para se estudar esse período.

Posicionando a escola como um ambiente de extrema importância na formação da consciência crítica dos indivíduos, é necessário que os professores trabalhem em prol da formação de cidadãos que possam não só conviver em sociedade, mas analisá-la de forma mais profunda e crítica, desenvolvendo, assim, a consciência histórica dos seus alunos. Nesse sentido, a disciplina de História tem um papel muito importante. Corroborando com Magalhães; Rocha e Contijo quando se fala em uma história escolar, a mesma, distingue-se da história acadêmica por objetivar apresentar um passado mais simples e fácil de ser compartilhado, no entanto, isso acaba perpetuando uma história “regida pelos pressupostos de uma história nacional” (MAGALHÃES; ROCHA; CONTIJO, 2009, p. 14). Dessa forma, esta pesquisa se propõe a quebrar, sobretudo, o que foi convencionalizado pela história nacional a respeito da Era Vargas, no que diz respeito ao seu projeto de elaboração de identidade nacional por meio do samba.

Mas, para que isso seja possível, é necessário ministrar uma aula que vai além do tradicional. Os professores precisam apresentar novos recursos dentro das suas possibilidades, distanciando-se, segundo Jaime Pinsky e Carla Pinsky, do “materialismo irresponsável da sociedade, tendo como meta apenas a preparação de máquinas de responder perguntas no vestibular” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 19). Assim, abrir o leque de propostas para uma aula melhor explorada é importante para a utilização de novas fontes históricas, sem as quais não é possível a constituição de uma aula mais profunda, visto o lado cientificista da História, e que também pode favorecer para uma formação mais humanista.

Ao se trabalhar com fontes históricas, é preciso explorá-las de forma qualitativa. Com essa finalidade, o produto deste trabalho apresentará essas possibilidades didáticas de utilização dos sambas em sala aula, com base nos princípios de análise do discurso propostos por Foucault (2014), como aqui já se mencionou e que terá sua metodologia discutida durante este trabalho. Desse modo, o professor terá um material que poderá se alinhar ao planejamento e condução de sua aula referente ao conteúdo da Era Vargas.

Isto posto, esta pesquisa está estruturada em três capítulos inter-relacionados e que servem como subsídio para a construção do guia didático. No primeiro capítulo, serão

discorridos os principais caminhos percorridos pelo samba na História do Brasil. Essa discussão é necessária, inicialmente, para que a história e a importância desse gênero musical sejam compreendidas. No segundo capítulo, apresenta-se uma breve biografia de Vargas, assim como uma discussão de suas políticas culturais e uma análise da elaboração de uma identidade nacional durante o período da Era Vargas, para, dessa forma, haver embasamento teórico para análise do samba dentro desse contexto, principalmente, durante o Estado Novo. Após apresentado o samba como fonte e sujeito histórico e o período em que será trabalho, no terceiro capítulo, apresenta-se como esse tema e fonte podem ser inseridos no ensino de História, fazendo uma breve discussão da importância da música em sala de aula, assim como sua importância no Ensino de História, demonstrando, por fim, como resultado de todas essas discussões e análises, como será feita a criação do guia didático que materializará essa transposição de discussões do âmbito acadêmico para o ensino de História na Educação Básica.

CAPÍTULO 01 – O SAMBA NAS LINHAS CONSTITUTIVAS DA HISTÓRIA

Ao discutir sobre música popular brasileira, é inevitável não enveredar às linhas constitutivas que levarão ao samba, gênero musical que serviu de estro para muitas variedades musicais e foi a base de muitos movimentos sociais, assim como adentra questões artístico-culturais. No entanto, ao se discutir esse gênero, deve-se levar em consideração uma infinidade de variações que estão em anexo ao que se denomina como samba.

Nascido do batuque, o samba, durante muito tempo, foi relacionado às manifestações ligadas às danças e expressões vindas dos negros, atando o termo “batuque” aos festejos e, mais amplamente, às festas de negros. O batuque brasileiro é considerado por Muniz Junior (1976), o primeiro “movimento musical” de nosso país. Ao ampliar esse sentido ao longo do tempo, a partir do início do século XX, a palavra samba passa a ser inserida no Brasil.

De acordo com Diniz (2006), a primeira alusão à palavra samba foi feita em 3 de fevereiro de 1838, quando o jornal *O Carapuceiro*³, de Pernambuco apresentando um tom satírico, fez uma citação utilizando o termo. Porém, “a palavra significava tudo, menos o ritmo tal que conhecemos hoje” (DINIZ, 2006, p. 13). Fato que é compartilhado também por outros autores do tema, como Augras (1998), Cabral (1996), Azevedo (2013), entre outros.

Discorre-se, pois, sobre os caminhos percorridos por esse gênero musical, rico em história e com grandes ou não, aspirações, impasse que não deixará de ser abordado no tópico a seguir. Ressalta-se que não será contada em detalhes, mas discorre-se sobre uma breve história do samba.

1.1 Uma breve História do Samba

Quando se pensa no Brasil e em seus aspectos culturais e sociais, relaciona-se, de imediato, o samba como um gênero musical que permeia por essas duas questões. Assim como também é preciso reconhecer a pluralidade de manifestações culturais que atravessam a história do Brasil. É necessária, pois, uma breve apresentação sobre a história do samba, gênero tão presente em nosso cotidiano e que é considerado como elemento de identidade nacional.

Em se tratando das raízes do samba, começa-se pelo longo processo de tráfico de escravos africanos que desonram a história do Brasil. Ao chegarem ao país, os negros

³ Segundo Periotto (2007), o jornal pertencia ao padre Miguel do Sacramento Lopes. Fundado em 1832, na cidade de Recife, o periódico fazia crítica aos costumes cotidianos dos habitantes da província de Pernambuco, além de fazer críticas políticas à elite da época.

carregavam seus costumes e diversas manifestações culturais, tornando-se, posteriormente, metade da população brasileira⁴, o que favorecerá, em seguida, a grande população negra na capital do Rio de Janeiro devido à migração de negros libertos e escravos que ocorreu no final do século XIX rumo à capital do país, na esperança de melhores condições de vida.

Conforme Azevedo (2013), em menção a Tinhorão (1975), começa a se formar, no final do século XIX, uma explícita “linha de classe” no Rio de Janeiro, constituída por “negros, mestiços e brancos mais pobres”, que se acomodaram em cortiços e, posteriormente, em barracos dos morros. Assim, há na capital do país, segundo as palavras do estudioso, em concordância com Heitor dos Prazeres, a formação de uma “Pequena África”, sendo boa parte das pessoas vindas da Bahia, o que adiante fornecerá a base para a formação do samba urbano.

Durante muito tempo na historiografia sobre o tema, identifica-se o que se pode denominar como a negação do papel do negro com relação ao seu poder de criação. Nessa perspectiva, as camadas populares de uma sociedade geralmente são posicionadas fora da história oficial. Ou seja, o papel criador do negro no que tange sua participação na constituição do gênero samba, durante muito tempo participou do processo de enquadramento da memória, conforme denominado por Pollak (1989).

O trabalho de enquadramento da memória diz respeito ao material fornecido pela História e o que se faz com ele. Ao ser relacionado à história do samba, percebe-se que durante muito tempo a participação do negro foi silenciada e, por vezes, sufocada pela historiografia permanecendo assim, ao que Pollak (1989) denomina como “memórias subterrâneas”. Contudo, não se pode conformar, segundo o teórico, essas memórias ganham cada vez mais visibilidade, transformando a memória nacional. É essa visibilidade que deve ser destacada nos estudos da história do samba.

De acordo com Azevedo (2013), a palavra “samba” está ligada intimamente à palavra “semba”, que significa umbigada, termo quimbundo de uma língua de um grupo banto que vive em Angola. A partir dessa definição, deve-se considerar como o verdadeiro samba autêntico, o tambor de crioula, tendo em vista, suas permanências rítmicas até hoje.

O objetivo da discussão traçada nesta pesquisa, no entanto, não será a definição de qual ritmo seria o autêntico samba, mas de como esse gênero tão plural foi cravando suas raízes na história nacional. Dessa maneira, ainda sobre esse termo, há várias teorias quanto à sua origem

⁴AZEVEDO, Ricardo. *Abençoados e Danados do Samba: um estudo sobre o discurso popular*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

e, embora haja inúmeros trabalhos sobre o tema, adianta-se que não há um consenso quanto a isso.

Alguns teóricos, como Romero (2003), consideram o termo “samba” de origem indígena. Outros, como Mendonça (2012), acreditam que sua etimologia parte de um termo africano. Já, Raymundo (1936), citado por Siqueira (2012), acredita que o termo seja americano, tendo em vista que ao norte da Argentina, há uma dança parecida com o samba brasileiro. Apesar dessas divergências quanto à origem do termo “samba”, adota-se nesta pesquisa a definição proposta por Siqueira, que, em concordância com Azevedo (2013), considera que esse termo seja um nome africano, de origem bantu, ou seja, vem “de dentro (da cultura) para fora, enquanto ‘batuque’, que significa ‘alvorço’, ‘barulho’, é, por sua vez, uma tradução de ‘candomblé’, que em bantu tem o mesmo significado” (SIQUEIRA, 2012, p. 47).

Essas foram apenas algumas das mais diversas explicações sobre a origem do termo. Segundo as palavras do próprio Siqueira (2012), pode-se escrever páginas sobre a existência das mais diversas nomenclaturas sobre as manifestações culturais africanas no Brasil, “seja por questões ideológicas ou pela própria incompreensão dos pesquisadores” (SIQUEIRA, 2012, p. 26). Algo que não chega a espantar diante das transformações pelas quais o samba passou ao longo do tempo, principalmente com sua inserção no mercado capitalista, sendo por vezes tratado como uma mercadoria, tendo que assumir a responsabilidade de suprir necessidades de espetáculos e divertimento das massas.

Contudo, antes de continuar a discussão, faz-se necessário explicitar, mesmo que de forma simplificada, um caminho de configuração do samba na história do Brasil, e compartilhar, aqui, o percurso proposto por Lopes:

[...] a) primeiro, o lundu⁵ bailado, dando origem ao lundu puramente canção dos salões imperiais, aos sambas rurais da Bahia e de São Paulo, a um lundu campestre ainda dançado, e a outras manifestações; b) depois, todas essas expressões (com a chula do samba baiano ganhando status de manifestação autônoma) confluindo para o que chamaremos de samba da “pequena África da Praça Onze” [...]; c) depois, ainda, o samba amaxixado⁶ da pequena África dando origem ao samba de morro; d) finalmente, esse samba de morro se dicotomizando em samba urbano (a partir do Estácio), próprio para ser

⁵ Canto e dança de origem africana que será inserido no Brasil por meio dos escravos vindos de Angola.

⁶ Segundo Diniz (2006), o maxixe é pioneiro em se tratando das danças urbanas surgidas no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Tendo como uma de suas principais características a presença de afrodescendentes, apresentando um aspecto lúdico e sensual, por isso, é comparado ao tango brasileiro e, por vezes, acabavam sendo considerados como iguais.

dançado e cantado em cortejo, e em partido-alto⁷, próprio para ser cantado em roda (LOPES, 2005, p. 27).

Ressalta-se que, embora se tenha escolhido um caminho para explicar o percurso que o samba fez, parte-se do mesmo pressuposto de Azevedo (2013) quanto a definições, considerando-as como sínteses, que, por vezes, exercem um tipo de controle dentro da cultura escrita, sendo o meio da cultura oral muito mais indefinido e multifacetado. Em concordância com Cruikshank (2006), a história oral, considerada durante tanto tempo limitada por explicitar experiências subjetivas, atualmente, se transformou em uma de suas maiores virtudes, favorecendo um sistema aberto para construir e transmitir conhecimentos – aspectos relevantes para os estudos do samba.

Assim, retornando à cultura escrita, tem-se a primeira menção a palavra “samba”, como se destacou – no jornal *O Carapuceiro*. Na capital do Brasil, o termo ganhou espaço no final do século XIX, ligando-se às festas rurais e ao ambiente dos negros ao norte do país, ocupando cada vez mais espaço no universo carioca a partir do século XX. Nesse sentido, encontram-se crescentes registros sobre o termo na literatura da época, que o compara com o maxixe e o tango, palavras que durante muito tempo no ambiente musical brasileiro eram consideradas como iguais⁸.

O Brasil, por volta do século XIX, conforme já mencionado, possuía mais da metade de sua população formada por negros escravos. Os bantos foram os primeiros a chegar ao Brasil, fazendo parte da “família etnolinguística composta pelos angolas, congos, cabindas, benguelas e moçambiques” (DINIZ, 2006, p. 24), que, em suma, foram responsáveis pela diversidade de instrumentos e pelas festas de samba, “durante muito tempo com características rurais”⁹ que chegaram ao país.

Assim, com as reformas urbanas implementadas pelo prefeito Pereira Passos na capital do Brasil, pós-abolição, essas populações passam a subir ao longo da atual Avenida Presidente Vargas, anexando-se em cortiços e, posteriormente, nos morros, o que dará lugar ao que ficou denominado por Heitor dos Prazeres como aqui já se mencionou, de “Pequena África”.

Nesse cenário, ressalta-se que os compositores tiveram um papel relevante na construção da história do samba no país, já que, sem eles, esse gênero musical não teria suas

⁷ De acordo com Lopes (2005), o samba de partido-alto é uma forma de cantoria, tomando como base a criação de versos improvisados e que serão cantados sobre uma melodia que pode existir ou será improvisada.

⁸ Cf. DINIZ, André. Almanaque do Samba: o que ouvir, o que ler, onde curtir. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 13.

⁹ DINIZ, op. Cit., p. 24.

raízes tão fincadas na história nacional. É preciso frisar que, com os compositores, entende-se um pouco mais, mesmo que de forma simplificada, as fases que o samba percorreu.

Antes de apresentar alguns nomes de compositores de samba, é necessário destacar a importância sobre as casas das tias baianas que foram redutos na elaboração de grandes sambas e da maioria dos compositores da época. As casas eram “espaços de acolhida material, espiritual e cultural importantíssimos para a história da cultura negra e do samba” (DINIZ, 2006, p. 25) inclusive são consideradas o lugar onde foi criado – mais especificamente na casa de Tia Ciata, na Praça Onze, baiana e uma das principais lideranças dos negros dentro desse espaço carioca – o primeiro samba, *Pelo Telefone*:

“O chefe da folia
pelo telefone
manda me avisar
que com alegria
não se questione
para se brincar

O chefe da folia...

Ai, ai, ai
deixa as mágoas pra trás
é rapaz
Ai, ai, ai
fica triste se és capaz
e verás [...]”¹⁰

Segundo Diniz (2006), essa canção foi registrada em 1916, na Biblioteca Nacional, gravada pela casa Edison, no Rio de Janeiro, em 1917, e tem como compositor Ernesto dos Santos, mais conhecido como Donga. Filho da Tia Amélia, esse compositor tinha como base musical as melodias do chorão de Mário Cavaquinho, batizando o gênero da canção de “samba carnavalesco”. Ressalta-se, no entanto, que há uma grande discussão quanto à autoria do samba, pois existem teorias segundo as quais a música fora uma criação coletiva na Casa da Tia Ciata – fato apresentado por diversos estudiosos sobre o tema, como Caldeira (2007), Diniz (2006), Azevedo (2013) e Siqueira (2012).

Apesar dessas divergências, pretende-se relatar aqui o início da mercantilização do gênero samba, a passagem de versos de improviso em brincadeiras de roda, da disputa saudável entre esses compositores nas casas das tias baianas, das declarações de amor feitas em samba,

¹⁰ Ibid., p. 33.

do retrato da malandragem em forma de canção, para o mercado musical, onde quem registra primeiro, assina seu nome e, oficialmente, anexa mais um samba à sua lista de composições.

As possibilidades que a mercantilização do gênero poderia trazer a esses compositores lançam esperanças que antes eram impensáveis:

Particularmente para os compositores pobres, na maioria das vezes miseráveis, favelados habitantes dos morros cariocas e adjacências, em geral negros e mestiços, quase sempre analfabetos ou semianalfabetos, as novas perspectivas tecnológicas e industriais despertaram grande interesse. Representavam, antes de mais nada, a chance jamais sonhada de ganhar algum dinheiro fazendo samba. Fora isso, uma precária, mas factível possibilidade de alguma “profissionalização” e, ainda, de ver seu trabalho – considerado, muitas vezes, coisa de pobre, de preto e de malandro, capaz de gerar proibição, perseguição e até prisão por parte da polícia – valorizado e admirado “lá embaixo” pelas classes altas, pelos senhores e patrões, enfim, pelos brancos ricos “do asfalto” (AZEVEDO, 2013, p. 140).

Assim, o que de fato estava acontecendo, de acordo com Caldeira (2007), era que o samba havia se tornado não apenas importante para um limitado grupo, e sim, para todos aqueles que passavam a ouvir as ondas sonoras dos rádios. Nessa perspectiva, para o autor, Donga havia pensado longe e acertado no milhar.

Ainda no espaço das composições, tem-se:

“Jura, jura, jura
pelo senhor,
jura pela imagem
da santa Cruz do Redentor
pra ter valor a sua jura.”¹¹

Jura, música de composição de outro grande sambista que não se pode deixar de mencionar: José Barbosa da Silva, mais conhecido como Sinhô e que recebeu o título de “Rei do Samba”, segundo Diniz (2006). Compositor das primeiras décadas do século XX, Sinhô também foi grande frequentador das casas das tias baianas e das batucadas na Praça Onze, localizada na região central do Rio de Janeiro. Tinha como características em suas canções não só as relações amorosas (tema que foi muito discorrido nos sambas da época), mas as críticas sociais e brigas pessoais¹² com outros sambistas.

Outra importante fase pela qual o samba passou, diz respeito ao que é denominado por alguns estudiosos do tema como “A Era da Voz”, quando, em 1902, o empresário Fred Figner

¹¹ Ibid., p. 35.

¹² Segundo Diniz (2006), Sinhô tinha várias rixas com outros sambistas. Uma das famosas brigas foi com o sambista e compositor Heitor dos Prazeres, que o acusava de ter plagiado uma de suas canções: *Ora, vejam só*.

criou a primeira empresa fonográfica brasileira. Iniciou-se, assim, uma linhagem de cantores nacionais: Ataulfo Alves, Francisco Alves, Mário Reis, Orlando Silva, Ciro Monteiro, entre outros¹³.

Francisco Alves, amigo de grandes sambistas como Ismael Silva, Brancura, Marçal, além de possuir uma grande voz, considerado o “Rei da Voz”, adentrou essa fase de forma genuína, pois, além do vozeirão, era um ótimo criador de melodias e fez várias parcerias com Sinhô.

Mais um cantor da época considerado por André Diniz como o responsável por carregar irreversivelmente “o gênero das ruas e dos morros cariocas para o espaço da elite”, foi o sambista Mário Reis. Segundo o autor, em concordância com Lúcio Rangel, o sambista retira “do gênero o seu traço folclórico e étnico para trazê-lo aos salões da alta sociedade” (DINIZ, 2006, p. 57).

Outro marco, em se tratando das fases do samba, foi a chamada “Era do Rádio”, cuja primeira transmissão no Brasil ocorreu em 1922, centenário da Independência¹⁴ do Brasil. Esse marco possibilitou que milhares de pessoas acompanhassem, a partir de então, as transmissões através dessa revolução tecnológica. No entanto, será a partir de 1930, no governo Vargas, que a radiodifusão ganha força.

O governo Varguista, visando alcançar um de seus principais objetivos que é a construção de uma identidade nacional, utiliza esse meio de comunicação como forma de consolidar o seu projeto de governo. Considerando, de acordo com Stuart Hall (2006), que no mundo moderno as culturas nacionais são as principais formas de identidade nacional, pode-se enxergar isso de forma nítida quando se aprofunda na utilização do samba no governo Vargas. Porém, essa discussão será tema de um capítulo específico.

Na “Era do Rádio”, há cantores que se consolidaram nesse meio, em especial, Noel Rosa, compositor oriundo da classe média, nascido em Vila Isabel e considerado um dos maiores compositores de todos os tempos. Noel era branco e da cidade e, assim como outros sambistas aqui citados, também gostava de frequentar o reduto da “Pequena África”, pois era lá onde encontrava inspiração.

Noel tinha ambições, sobretudo, elevar o samba a outros “patamares”, melhor dizendo, alcançar outro público. Dessa forma, Noel passa a escrever letras que identificam uma mudança

¹³ Ibid., p. 39.

¹⁴ Ibid., p. 53

de conduta – que, posteriormente, foram associadas a ideologias do governo Vargas – lançando, em 1929, o primeiro de seus muitos sucessos, apesar de sua curta vida:

“Agora vou mudar minha conduta
eu vou à luta,
pois eu quero me aprumar,
vou tratar você com a força bruta
pra poder me reabilitar [...]”¹⁵

Com que roupa? foi o samba que Noel escolheu para iniciar seu projeto de levar o samba a outro público, para o qual “seria um compositor cioso de seu sucesso, mas criador dissolvido na multidão eletrizada por seus ritmos” (CALDEIRA, 2007, p. 120). Noel Rosa emergiu na era dos chamados “sambas malandros”, quando retratar a malandragem de forma positiva nas letras dos sambas era praticamente a função de toda sambista que se prezasse. No entanto, para o compositor, de acordo com Caldeira (2007), se anteriormente a malandragem era considerada como a escola da vida para os sambistas, Noel passa a vê-la de outra forma:

O samba está na cidade. Já estive, é verdade, no morro, isso no tempo em que não havia samba aqui embaixo. Quando a bossa nasceu, a cidade derrotou o morro. O samba lá de cima perdeu o espírito, o seu sabor inédito. Em primeiro lugar, o malandro sofreu uma transformação espantosa. A civilização começa a subir o morro, levando suas coisas boas e suas coisas péssimas.¹⁶

Esse pensamento foi retratado na música *Rapaz Folgado*:

Deixa de arrastar teu tamanco
Pois tamanco nunca foi sandália
Tira do pescoço o lenço branco
Compra sapato e gravata
Joga fora essa navalha
Que te atrapalha
Com o chapéu de lado deste rata
Na polícia quero que te escapes
Fazendo samba-canção
Já te dei papel e lápis
Arranja um amor e um violão
Malandro é palavra derrotista
Que tira todo o valor de um sambista
Proponho ao povo civilizado
Não te chamar de malandro
E sim de rapaz folgado [...]”¹⁷

¹⁵ Ibid., p. 61

¹⁶ O fragmento da entrevista de Noel Rosa está no livro de Jorge Caldeira, *A Construção do Samba: Noel Rosa de costas para o mar*. – São Paulo: Mameluco, 2007, p. 127.

¹⁷ Ibid., p. 128

Nessa música de 1933, composta nos primeiros anos da Era Vargas, observa-se o que será analisado de forma mais profunda em outro capítulo: apesar de o governo Vargas contar com um projeto nacional de valorização do trabalho, na figura de um homem trabalhador e não malandro, há uma adequação gradativa das letras dos sambas às ideologias do governo sendo adiantadas pelos próprios sambistas, evitando, assim, uma possível censura, além de cair nas graças do Estado e da elite brasileira.

Assim, ocorre, a partir de 1920 e se intensifica na Era Vargas, o que Alberto Mussa, e Luiz Simas (2010) denominam como dilema entre as camadas populares e o Estado. Nesse sentido, os negros buscam consolidar seus caminhos para uma aceitação social e o Estado disciplinar as manifestações culturais. Esses caminhos culminam em um “acordo” quanto aos temas das composições do gênero.

Desse modo, retornando ao percurso do samba, seja por suas fases ou evoluções, segundo Magno Bissoli Siqueira, a partir da soma das manifestações dos negros, de suas práticas religiosas, chega-se ao que é denominado como “samba perene”¹⁸, cujas expressões permanecem até hoje com a transmissão oral. Conforme esse teórico, o samba perene levado às cidades possibilita que vários gêneros do samba urbano surjam. Chega-se, assim, ao samba derivado, ou segundo o próprio autor aquele “samba criado em diferentes momentos históricos por escolha de um grupo ou de um autor, levados à cultura urbanizada” (SIQUEIRA, 2012, p. 95). No caso, este samba aquele que se denomina contemporâneo e atual.

Apesar dessa breve explanação sobre a história do samba – na qual se optou por não discorrer em detalhes acerca de todas as suas fases e subgêneros, mas apresentar sua grande importância cultural e política na história do país – observa-se que, desde a origem do gênero, foi permeada, por muito tempo, a conservação de sua expressão musical com suas antigas formas de ser e pensar, afastando-se de valores e técnicas do estado de cultura universal, colocando-o como um saber do povo e das camadas consideradas marginalizadas. Porém, a longo prazo, essas conotações foram fator de preponderância em sua inserção como um produto de consumo de uma sociedade elitista.

Percebe-se, nesse cenário, que, durante muito tempo, foi negada a participação do negro na formação de uma identidade nacional, mantendo-o fora da vida política e da história oficial do Brasil. O negro veio ao país para ser escravo e, portanto, deveria permanecer nessa condição. Desse modo, observa-se no estudo bibliográfico que a elite, ao se apropriar de gêneros musicais de origem negra, elabora sua resignificação – essa discussão será feita mais adiante. Agora,

¹⁸ De acordo com Siqueira (2012), o samba perene tem familiaridade com aqueles tocados nos terreiros.

faz-se necessária uma discussão mais profunda sobre o samba e sua importância na cultura popular.

1.2 Samba e Cultura Popular: uma eterna ligação?

Assim como há divergências quanto à origem do termo samba, não é diferente quando se adentra o plano do samba como um gênero musical parte da cultura popular. Ao analisar os teóricos que discutem esse tema, percebe-se que o samba é relacionado tanto com o folclore quanto com a cultura popular. Assim, antes de iniciar qualquer discussão, pensa-se que é necessário aceitar que o gênero samba foi originado de uma manifestação específica da camada do povo. O samba, pois:

[...] tem sido incluído nos estudos sobre a cultura brasileira, como parte do seu folclore, contribuição do negro. Nesse aspecto, surge como dança que tem a música em segundo plano. Ao se constituir em música urbana e popular, acabou por se fragmentar a partir de uma matriz, configurando-se em subgêneros [...] (SIQUEIRA, 2012, p. 27).

Retomando, portanto, a problemática da cultura popular e sua ligação ao folclore, para Siqueira (2012), quando se relaciona o samba ao folclore, deve-se observar dois aspectos: primeiro, enquanto disciplina emancipada dentro da sociedade e; segundo, sua orientação ideológica, relacionando-se a filosofia positivista de Augusto Comte. Segundo Siqueira, o folclore surge como uma carência filosófica no século XIX, associando o desenvolvimento à imagem do crescimento biológico, ou seja, tinha como objetivo trazer estabilidade às sociedades ocidentais e explicações racionais. Fora disso, encontra-se o que passou a ser denominado como folclore, englobando valores que, segundo esse autor, estão fora do estado de cultura geral e que serão definidos como “saber popular”.

Essa discussão também foi direcionada por Ortiz (1986), ao afirmar que a aceitação dessas teorias evolucionistas, significa interpretar a “evolução” brasileira através das explicações de uma história natural, que foi considerada atrasada perante os países europeus. Dessa forma, surge como necessidade explicar o atraso do Brasil, a fim de seguir rumo a possibilidade de constituí-lo, enquanto nação.

A discussão entre folclore e sua ligação com a cultura popular leva a algumas considerações, principalmente o fato de que não se pode simplificar o conceito de cultura popular apenas às manifestações culturais de um povo, reforçando sua tradição. Segundo Ortiz

(1986), a noção de cultura popular como folclore recupera a noção de tradição, o que é considerado pelo autor como um problema, pois alimenta uma posição conservadora diante do tema.

De acordo com Azevedo (2013), costuma-se denominar como folclóricas as diversas manifestações populares, tradicionais e espontâneas – festas, ritos, danças, lendas – que são mantidas pelas populações ao longo do tempo. Essa assertiva denota uma visão estereotipada, pois acreditam que as manifestações populares se repetem e são mantidas intactas desde sua origem, além de julgar como perda da tradição sempre que há uma mudança dentro dessas manifestações.

Faz-se, nesse cenário, uma relação com o gênero samba, quando se ouve a expressão o “autêntico samba”. O Brasil é um país diverso e, tendo o samba se consolidado aqui e recebido influência de todos os lados, será que o ritmo, a dança, o batuque, o canto, permaneceriam iguais sempre? Acredita-se que não. Pode-se, nesses termos, então, falar sobre uma tradição inventada.

Utiliza-se, assim, do conceito de tradição inventada proposto por Hobsbawm (1997), no qual o teórico a entende como um conjunto de práticas reguladas por regras que são abertamente aceitas, constituídas por uma natureza simbólica, inserindo normas e valores na sociedade em questão. Dessa forma, o teórico conclui que essas tradições acabam estabelecendo uma continuidade com o passado de forma bem artificial.

Propõe-se, em concordância com Azevedo (2013), que a questão base para a discussão sobre folclore e também para a cultura popular é lembrar que não há apenas um, mas diversos padrões culturais de desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que não se despreza aqui a questão da tradição, tendo em vista que, segundo Hannah Arendt (2007), “rejeitar a tradição é denominar-se como não tradicional” e isso se torna ilógico ao considerar os padrões de longa duração, categoria que se arrisca dizer da qual o samba faz parte.

Quanto aos padrões culturais, trabalha-se aqui com o conceito proposto por Azevedo (2013). Liga-se aos padrões de longa duração o que ele denomina como “persistência cultural popular” e os padrões de curta duração seriam vinculados à apreciação da renovação dos costumes. Entretanto, não se pode cair no erro de considerar um padrão superior ao outro, cometendo novo equívoco, tendo em vista que, em resumo, segundo o autor, a lógica da cultura é “permanecer e mudar ao mesmo tempo”. Nessa perspectiva, essa seria a lógica do samba e, não relegando as teorias folclóricas, prefere-se, aqui, tratar do samba e sua relação com a cultura popular.

O samba, como um gênero musical é, sem dúvida, uma produção de autoria dos redutos negros, tornando-se, posteriormente, um produto nacional que passa a se inserir em camadas sociais que antes lhe pareciam inacessíveis. O samba converte-se em um condutor de ideias entre os mais diversos grupos sociais, difundindo-se por todo o país, desenvolvendo-se em um dos maiores símbolos nacionais. Mas, até chegar a esse estágio, o gênero percorreu um longo caminho e sofreu algumas mutações.

Ao nascer do povo e, principalmente, dos negros que durante tanto tempo foram relegados pela história brasileira, o samba, desde muito cedo, foi posicionado como produto da cultura popular. Contudo, ressalta-se que considerações desse tipo não eram aceitas e valorizadas pela elite.

Segundo o filósofo John Searle (1984), em se tratando da tradição ocidental, encontra-se uma predileção do conhecer pelo saber. Ou seja, as pessoas tendem a valorizar o conhecimento teórico, aquilo que a elite considera como erudito. Algo que para esta classe não poderia ser encontrado nas expressões culturais dos povos africanos, tendo em vista que a maioria das manifestações destes povos foram transmitidas de forma oral, aliado ao fato de serem considerados, durante boa parte da história nacional, como um povo à margem da sociedade.

De acordo com Azevedo (2013), em menção a Peter Berger e Thomas Luckmann, ao se penetrar no plano das alteridades culturais, acaba-se encontrando entraves, um deles é tratar algumas culturas como inferiores e atrasadas perante outras. O segundo entrave citado pelo autor consiste em considerar um modelo como único. Ao relacionar essa discussão com o samba como expressão cultural, remete-se aos primórdios de sua criação, quando se nega o papel de criação do negro para a sua aceitação dentro da elite brasileira.

Cabe mencionar Chauí (2000) e sua referência à presença da duplicidade “Povo” e “povinho”. A autora menciona o fato de que a expressão “Povo” por vezes é considerada como a vontade soberana, segundo as palavras da própria autora, “vontade universal e legislador soberano”, enquanto povinho já é considerado um termo depreciativo, ligado a uma classe ignorante e irrelevante. Foi esse o termo que durante muito tempo classificou os negros e suas manifestações culturais dentro do cenário nacional, até chegar ao estágio no qual o gênero musical samba passa a ser considerado como uma das maiores expressões musicais do povo brasileiro.

Não se pode deixar de ressaltar que no samba, como está ligado a uma das maiores manifestações da cultura popular no Brasil corroborando as afirmações de Ortiz (1986),

circundam problemas relacionados à cultura brasileira e que envolvem questões políticas. Segundo o teórico, a identidade nacional está intimamente ligada a uma “reinterpretação do popular” pelos diversos grupos sociais e pelo Estado nacional.

Quanto a isso, Hall (2006) argumenta que as identidades nacionais não são coisas das quais se nasce, mas que são concebidas e alteradas no interior da representação. Outra noção de identidade será levantada por Ortiz (1986), corroborando as ideias de Lévi-Strauss, que considera a identidade como uma entidade abstrata, sem existência real, no entanto, imprescindível como base de referência.

Desse modo, ao considerar identidade como um modelo a ser seguido, destaca-se Bakhtin (1993) e o que ele denomina como “cosmovisão carnavalesca”. Estabelecendo como uma categoria carnavalesca a noção de familiaridade, o teórico observa que durante o período carnavalesco as distâncias entre as classes sociais diminuem, devido à “possibilidade utópica” de existir uma identificação entre os indivíduos, como se houvesse um “livre contato familiar” entre os sujeitos dentro do espaço carnavalesco. Assim, observa-se no Estado Vargas a sua ânsia em delinear uma identidade nacional a partir de suas políticas culturais, utilizando, mais especificamente, o gênero musical samba e o espaço carnavalesco.

É necessário analisar, ainda, o significado do termo “cultura”, ou pelo menos definir de que forma esse termo é aqui trabalhado. Neste caso, apesar de existirem inúmeros autores que referenciam a noção de cultura como um termo muito universal, trabalha-se, nesta pesquisa, com a definição proposta por Bosi (1996) que considera o termo correspondente ao conjunto de modos de ser, pensar, falar, viver, dentro de uma sociedade.

Dito isso, parte-se para as discussões no âmbito da cultura popular e seus significados, no entanto, adianta-se que não existe um consenso e nem há a intenção de esgotar as discussões. Toma-se como base as discussões feitas por Chartier e Azevedo sobre o assunto. Chartier (1995), em um texto apresentado no seminário *Popular Culture, na Interdisciplinary Conference*, inicia sua discussão apresentando de forma bem direta que a cultura popular é uma categoria erudita. Para o teórico, a cultura popular é uma categoria erudita disposta a descrever produções e costumes posicionados fora da cultura erudita.

Mesmo existindo o risco de reduzir a discussão de forma extrema, Chartier explica a cultura popular por meio de dois modelos. O primeiro consiste em aniquilar toda forma etnocêntrica cultural, posicionando a cultura popular como sistema autônomo, totalmente arredado da cultura letrada. O segundo trabalha com questões sobre as relações de dependência,

nas quais a cultura popular se coloca em relação de dependência e “carência” no tocante à cultura dominante.

No entanto, para o próprio teórico, esses dois modelos não são suficientes para esgotar as questões sobre o tema. Azevedo (2013), tratando sobre o assunto, referencia a cultura popular como alheia à cultura letrada ou definida pela relação de dependência quanto à cultura dominante, mas enxerga que, quando se discute a cultura popular brasileira, esta passa a ser capaz de dialogar, receber influências, assim como influenciar as elites.

Dessa forma, torna-se impossível resumir a cultura popular apenas como uma manifestação do povo que reforça sua tradição ou como um símbolo da identidade nacional, acredita-se que o tema é muito mais complexo. Assim, Azevedo (2013) destaca a constante ligação que os teóricos do tema fazem entre o samba e as expressões culturais africanas, já que, segundo esse autor, o samba é um gênero musical brasileiro, portanto, concebido no Brasil, e sendo um país tão diverso, o gênero recebeu todo tipo de influências e não se pode cair no erro de negá-las. Dessa maneira, o autor considera o samba mestiço por definição. Sobre isso Alves afirma que:

O samba perde-se nas raízes da cultura africana, chegando ao Brasil e recebendo o batismo a caracterizá-lo como um ritmo, dança, melodia, coreografia nitidamente e eminentemente carioca com suas variações e tendências em outros estados. Sua história é uma evocação de um passado integrado na própria história do Brasil. Para retratá-lo ou recompô-lo, torna-se necessário penetrar as mais variadas veredas, tirando-lhe as influências ou distorções para apresentá-lo como um ritmo ou dança essencialmente samba e como manifestação urbana (ALVES, 1968, p. 7 apud AZEVEDO, 2013, p. 226).

Assim, quando se refere ao caso do Brasil, tem-se, segundo Azevedo (2013), uma cultura popular que está viva, contemporânea, que recebe influência e que é criada pelo próprio povo. O gênero samba, ou a grande maioria dos seus subgêneros, é um bom exemplo dessa realidade.

Dito isso, torna-se impossível não citar, mesmo que de forma breve, as questões sociais e culturais no Brasil e sua relação com o samba:

No dia em que o morro descer e não for carnaval
 não vai nem dar tempo de ter o ensaio geral
 e cada uma ala da escola será uma quadrilha
 a evolução já vai ser de guerrilha
 e a alegoria um tremendo arsenal
 o tema do enredo vai ser a cidade partida
 no dia em que o couro comer na avenida

se o morro descer e não for carnaval

O povo virá de cortiço, alagado e favela
mostrando a miséria sobre a passarela
sem a fantasia que sai no jornal
vai ser uma única escola, uma só bateria
quem vai ser jurado? Ninguém gostaria
que desfile assim não vai ter nada igual [...]¹⁹

Essa música de Paulo Cesar Pinheiro e Wilson das Neves retrata muito bem a sociedade relegada que subiu para o espaço geográfico do morro que, posteriormente, torna-se um espaço social de resistência. É impossível falar sobre a ligação do samba e a cultura popular sem citar a relação do samba com a questão social, tendo em vista a grande maioria das letras de sambas que expressam essa ligação.

De acordo com Braz (2013), o samba como uma prática artístico-cultural é também a exteriorização de uma “questão cultural” que se insere no meio das relações sociais que fizeram parte da formação social do Brasil. Sob esse viés, o samba tem em seu processo de formação, primeiramente, a busca por sua validação e, posteriormente, a comercialização de sua produção musical. Segundo o autor, a partir disso, tem-se um imenso debate sobre suas origens e consequências para a cultura brasileira, no que diz respeito à música popular, levando em consideração os aspectos econômicos, sociais e políticos.

Segundo Braz (2013), o samba, por ser considerado um produto histórico de uma definida formação social, dentro de um específico período histórico, apresenta-se como um diálogo e complementação entre a “questão cultural” e a “questão social”. Ou seja, existem letras que falam da repressão e autoritarismo, mas também existem letras de denúncia e resistência, letras que remetem ao “nacional-popular”. Desse modo, segundo o autor, para entender o samba, é necessário compreender a sua relação de complementaridade entre essas duas questões e perceber sua ligação com a cultura popular:

[...] o “problema” da cultura brasileira no âmbito das camadas médias urbanas, especialmente quando se volta para dar conta da intelectualidade e das formas de criação estética – e, especificamente, a literatura – que delas derivam, seu alcance pode não ser suficiente para apreender determinadas formas de manifestação artístico-cultural que se desenvolvem entre as camadas mais baixas das classes trabalhadoras. Para dar conta de tais formas de manifestação, é necessário que se entenda como as classes trabalhadoras expressam seus interesses sociais para além dos meios intelectuais dos setores médios urbanos. E a forma (social, política e cultural) como tais interesses

¹⁹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/wilson-das-neves/1281422/>. Acesso em 25 maio 2019.

sociais se exprimem se encontra no cerne do que se entende por “questão social” (BRAZ, 2013, p. 80).

Diante da discussão proposta por Braz, reconhecendo a origem do samba no povo negro do Brasil, que durante tanto tempo teve sua atuação não reconhecida pela sociedade, percebe-se que a sua origem faz parte do mesmo contexto histórico em que há o entrelaçamento das relações sociais com a questão cultural dentro da sociedade brasileira. Exemplificando melhor, segundo o autor, quando se pensa no “nacional-popular” retratado nas letras dos sambas, é impossível não se fazer a relação com as lutas sociais que estão no espírito da “questão social” no Brasil. Nessa perspectiva, segundo o autor, por questão social:

[...] entende-se aqui o conjunto de manifestações (sociais, políticas e culturais) que surgem da dinâmica contraditória do desenvolvimento capitalista que põe e repõe em constante antagonismo os interesses sociais das duas classes fundamentais da sociedade. O modo de produção capitalista se organiza, fundamentalmente, para aumentar a riqueza social excedente extraída da exploração do trabalho assalariado (BRAZ, 2013, p. 83).

Permanecendo, então, na mesma linha de raciocínio, observa-se que não há como tratar a “questão social” sem entender a “questão racial”. Segundo Lima (2013), quando se analisa a formação social do Brasil, nota-se os seus séculos de escravidão, tendo o racismo como uma de suas principais consequências. No entanto, para o autor, as lutas da classe trabalhadora poderiam ser relacionadas com as lutas contra o racismo. Porém, de acordo com o teórico não foram, pois durante muito tempo a questão racial foi velada na luta contra o capitalismo.

Segundo Lima (2013), em menção à Candeia e Isnard (1978), “para falar em samba temos que falar em negro”. Assim, a realidade é que não há como compreender o samba sem reconhecer seu legado negro. Conhecer a história do samba é adentrar um caminho árduo que passa pela escravidão, abolição, discriminação, segregação, para chegar a sua aceitação. Dessa forma, de acordo com Lima (2013), o samba pode ser considerado como um mecanismo para a inserção do afro-brasileiro na sociedade branca.

Tendo em vista que o samba nasce a partir de um espaço social como aqui já foi colocado, é a partir desse espaço que há a estruturação da vida material, o que implica diretamente as oportunidades culturais que os indivíduos experimentarão. Desse modo, levando-se em consideração o samba, pode-se considerá-lo, de acordo com Braz (2013), como uma forma de manifestação sociocultural das posições mais baixas da classe trabalhadora ao encadeamento de segregação espacial que estava acontecendo na cidade.

Em relação à “questão cultural”, Coutinho (2013) parte do pressuposto que as transformações que ocorrem na história do Brasil não têm como base revoluções provenientes de movimentos que aconteceram de baixo para cima, mas que se consolidaram a partir da conciliação entre os representantes da classe dominante, acarretando reformas “pelo alto”. Ou seja, segundo Coutinho, a questão cultural no Brasil é a manifestação como a cultura universal inseriu-se em sociedade brasileira a partir de um processo político que ocorre pelo alto e, conseqüentemente, conduzido pela elite.

Colocadas as explicações quanto às questões sociais e culturais que permeiam a história brasileira, assim como a história do samba, observa-se, de acordo com Ortiz (1986), que a cultura brasileira se relaciona com o poder. Nesse sentido, a luta pela definição do que seria de fato uma identidade autêntica acaba por delimitar as fronteiras, segundo o teórico, de uma política dada como legitimadora. Apresentar a problemática dessa forma é, pois, constatar uma história da identidade e da cultura brasileira que se ajusta aos interesses dos diferentes grupos sociais na sua relação com Estado. Portanto, o conceito de identidade nacional no caso brasileiro, segundo Siqueira (2012), deve ser compreendido à “luz da concepção ideológica”, criada a partir da necessidade de se efetuar objetivos específicos, impostos pelas necessidades do grupo dominante.

Dito isso, corroborando com Ortiz (1986), pode-se dizer que a relação entre o popular e o nacional se apresenta como algo frequente na história do Brasil, onde a cultura popular está intimamente ligada à concepção de uma identidade nacional. Levando-se em consideração este fato, e ao reportar ao contexto histórico proposto nesta pesquisa, há todo um movimento de compreensão e busca por definição de uma identidade brasileira no contexto da Revolução de 30, quando há, segundo Ortiz, a redefinição nacional ou a “redescoberta do Brasil”.

Segundo Ortiz (1986), tratar da relação entre o nacional e a cultura popular é emergir a noção de memória. Explica-se melhor:

A memória de um fato folclórico existe enquanto tradição, e se encarna no grupo social que a suporta. É através das sucessivas apresentações teatrais que ela é realimentada. Isso significa que os grupos folclóricos encenam uma peça de enredo único que constitui sua memória coletiva; a tradição é mantida pelo esforço de celebrações sucessivas, como no caso dos ritos afro-brasileiros (ORTIZ, 1986, p. 42).

Levando-se essas considerações para o samba, como gênero musical ligado indiscutivelmente à cultura popular, presencia-se a sua utilização como um mecanismo não só de construção de uma identidade nacional, mas na elaboração de uma memória coletiva a partir

do momento que as letras desses sambas serviriam como fonte para a posteridade no estudo da história do país e seus personagens históricos, contribuindo, assim, para a construção de uma memória nacional.

Segundo Halbwachs (2006), as lembranças permanecem coletivas, pois são lembradas pelos outros, mesmo que estes indivíduos não estivessem envolvidos nos acontecimentos, pois nunca se está só, porque tem sempre no indivíduo uma “quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 29). Arrisca-se trazer esse conceito para a elaboração das letras dos sambas, mais especificamente ao samba de roda, já que grandes sambistas chegaram a se reunir e a criar consagrados sambas a partir da junção de suas memórias, formalizando em uma só.

Quantas letras de samba foram criadas a partir da memória do outro, às vezes, o sambista nem vivenciou a situação, mas as lembranças do outro que são compartilhadas naquele espaço tornam-se a memória coletiva, personificada na letra de um samba. Ressalta-se, também, como aqui já se mencionou: sendo o samba parte de uma “questão social”, suas letras também são de resistência e, portanto, além de retratar a história do país e de grandes personagens históricos, retrata o que foi denominado por Pollak (1989) como memórias subterrâneas. Dessa forma, a partir do momento que se encontra nas letras dos sambas a história dos excluídos, marginalizados, daquilo que durante muito tempo foi considerado como cultura minoritária, fala-se das memórias subterrâneas que encontram um espaço propício para emergir com a utilização desse gênero musical.

Em se tratando do samba e, conseqüentemente, da cultura afro-brasileira e sua relação com a cultura popular, deve-se ter em mente a complexidade da discussão que esse tema traz. Observa-se a imensidão de discussões que essa relação apresenta: passou-se pelo folclore, questões sociais, culturais, raciais, além da elaboração de uma identidade nacional, trazendo uma breve análise das memórias coletivas e subterrâneas. De acordo com Bakhtin (1993), falar em popular significa falar em “compartilhamento, relação e identificação de pessoas”. Assim, poder-se-ia escrever inúmeras páginas sobre o tema, que não findaria a discussão, porém, a partir do que foi exposto e discutido aqui: sim, o samba e a cultura popular são uma eterna ligação.

1.3 Samba: o enredo do Brasil

Tendo no carnaval uma de suas principais festas nacionais, muitos brasileiros aguardam ansiosamente todos os anos o tema que as escolas de samba irão apresentar na avenida, assim como os seus respectivos sambas-enredo. Há, assim, uma tradição para aqueles que são amantes das festas carnavalescas e frequentam anualmente o carnaval de passarela²⁰.

O samba, para ascender e ser caracterizado como samba de enredo, passa por um extenso percurso, caminhando do samba rural para os sambas de roda que são reconhecidos pelo seu batuque, considerado pela grande maioria dos teóricos sobre o tema como a origem do samba urbano:

O batuque não tem idade. Esse ato primitivo de fazer um barulho rítmico com instrumentos de percussão dos mais simples e improvisados apareceu com o homem consciente. O batuque brasileiro foi o nosso primeiro movimento musical. O lento batuque que dos índios foi transformado e denominado pela batida forte e cheia de ritmo dos africanos, marcada inicialmente pela nostalgia das terras de onde vieram e, mais tarde, pela pujança dos novos ares até à euforia da conquista da liberdade, e da igualdade de um povo que se formava alegre e brincalhão (MUNIZ JUNIOR, 1976, p. 14).

A partir disso, tem-se o nascimento do que se denomina como samba urbano, cuja origem está nas emanções do batuque. No entanto, discorrer sobre as linhas constitutivas do samba e como chegou ao samba-enredo: não é um processo fácil e muito menos rápido, haja vista que as linhas são sinuosas e com muitas voltas durante o caminho, além de percorrer várias questões que permeiam o universo da cultura popular. Dessa forma, é impossível falar sobre o samba, sem pensar na principal festa, da qual ele faz parte: o Carnaval.

Como tudo na história faz parte de uma conjuntura, com o Carnaval não seria diferente. Falar de um objeto que está incluso nessa festa, sem falar da proveniência da mesma aqui no Brasil, é indispensável. Não se tem como intenção, entretanto, aprofundar-se acerca das diversas concepções quanto à origem do Carnaval, parafraseando Cunha (2001), como “verdadeiros folcloristas”, haja vista o grande número de trabalhos sobre o tema. Ressalta-se apenas que é uma celebração muito antiga, mais especificamente desde a Grécia Antiga, tendo seu ritual, assim como suas festas pagãs, chegado aos primeiros séculos da Era Cristã.

²⁰ Segundo Cabral (1996), o desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro foi criado pelo jornalista Mário Filho, em 1932, promovido pelo jornal *Mundo Sportivo*, com a intenção de promover uma disputa entre as escolas de samba, tendo em vista a ascensão do samba naquele contexto.

Inúmeros teóricos compartilham da convicção de que a festa emergiu em tributo a Ísis, deusa da castidade, no Antigo Egito²¹. Nesse cenário, a celebração consistia no ato de levar à praia uma reprodução de um navio com rodas, onde o mesmo era lançado ao mar. Assim, o costume de lançar esses pequenos barcos na presença de pessoas, bebidas e músicos, teria dado origem ao nome Carnaval: *carrusnavalis*, que quer dizer carro em formato de navio. Porém, posteriormente, essa explicação será contestada por outra teoria, que compara a palavra Carnaval à *carne vale*, “adeus à carne”.²²

No contexto brasileiro, segundo Ferreira (2004), o embrião do Carnaval no Brasil foi concebido com os primeiros colonos portugueses, quando a condição de mando exercida pela Igreja Católica na época era evidente, acarretando feriados religiosos e festas seguidos rigorosamente pela colônia. Infere-se que, com o regresso dos portugueses, passou a se presenciar em terras brasileiras festividades que precediam a Quaresma²³, caracterizando-se, posteriormente, no Carnaval do Brasil.

Mais adiante, entra-se para a fase do Carnaval que muitos teóricos denominam como o “tempo do entrudo”, fato que é ressaltado por Cunha (2001). Segundo a autora, muitos teóricos trabalham com essa fase apenas como curiosidade, como se fosse algo muito antigo, sem designar o real valor que esse momento teve para o Carnaval brasileiro. Dessa forma, segundo Cunha (2001), o Carnaval de entrudo²⁴ não deve ser tratado apenas como o ato de sujar uns aos outros, mas ser lembrado através da sua persistência dentro das festividades carnavalescas e como milhares de foliões durante anos, e até os dias de hoje, praticam com entusiasmo essa brincadeira dentro do período no Brasil, principalmente nos carnavais de rua.

A partir da primeira metade do século XX, o cenário das festividades carnavalescas sofre uma modificação: as camadas populares, antes inferiorizadas, passam por um processo de valorização. Segundo Cunha (2001), essa modificação deve-se ao interesse em “expurgar o atraso” dessa classe e “propor uma espécie de reconciliação dos brasileiros por meio da nação” (CUNHA, 2001, p. 256). Dessa forma, as brincadeiras momescas passam a se relacionar com a identidade nacional brasileira.

²¹ Cf. FERREIRA, Felipe. O livro de ouro do carnaval brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p. 19.

²² Ibid, p. 19.

²³ Período litúrgico celebrado pela Igreja Católica que precede a Páscoa cristã.

²⁴ De acordo com Maria Clementina Cunha (2001), por muito tempo o entrudo significou o mesmo que Carnaval, ou seja, uma soma de brincadeiras e folguedos que eram realizados antes da Páscoa. Segundo a autora “apenas no final do século a palavra passou a ser utilizada por autoridades, políticos, jornalistas e literatos para nomear exclusivamente a ‘molhada’, e com sentido oposto ao da palavra Carnaval, que designava sobretudo préstitos, bailes, batalhas de confete e outras práticas mais recentes, às quais se atribuía superioridade em face dos folguedos rudes e incultos do entrudo.” (CUNHA, 2001, p. 25)

Nesse contexto, há o surgimento do samba-enredo, um dos subgêneros do samba de maior representatividade dentro do Carnaval no Brasil, tornando-se, posteriormente, um dos maiores pilares de sustentação na elaboração de uma identidade nacional por meio de um gênero musical. Faz-se necessário abordar sobre sua ascensão dentro do contexto histórico brasileiro, tendo em vista que o processo não se consuma de imediato e que o mesmo compõe a história do Brasil.

No entanto, até o surgimento das escolas de samba e, conseqüentemente, o nascimento dos sambas-enredo, conta-se com as influências da Europa e da África no Carnaval carioca. Dos portugueses, herdou-se o entrudo para o qual eram utilizadas bisnagas que contavam com os mais variados líquidos, tendo como finalidade sujar os foliões, tornando-se uma brincadeira proibida por ser considerada de mau gosto. Assim como os bailes de máscaras voltados para aristocracia e como forma de efetivar uma separação de classes dentro do Carnaval no Brasil.

Retornando um pouco, na primeira metade do século XIX, ocorre a criação dos cordões. Segundo Cabral (1996), “o carioca encontra uma maneira de brincar em grupo”. Os cordões, de acordo com o autor, denominavam de forma global inúmeros agrupamentos que podiam reunir foliões dos bairros mais elitizados, até os escravos.

Assim, Cabral (1996), em concordância com Almeida (1993), define as características gerais dos cordões:

Eram grupos de mascarados, velhos, palhaços, diabos, rei, rainha, sargento, baianas, índios, morcegos, mortes etc. Vinham conduzidos por um mestre a cujo apito de comando obedeciam todos. O conjunto instrumental era de percussão: adufos²⁵, cuícas²⁶, reco-reco²⁷ etc. Os ‘velhos’ fazendo os seus passos que se chamavam letras, cantavam marchas lentas e ritmadas, do tipo ‘ó raio, ó sol/ suspende a lua’, enquanto os palhaços cantavam chulas em ritmo acelerado como o ‘Qué qué qué querê, ó Ganga’. E assim atravessavam as ruas, nos dias e noites do carnaval (CABRAL, 1996, p. 22).

Vale ressaltar que nessa configuração muitos sambistas brincaram o Carnaval no Brasil. Em entrevista concedida ao autor Sérgio Cabral, o próprio Donga e João da Baiana, grandes

²⁵ Instrumento musical de origem portuguesa, considerado como um pandeiro, mas quadrangular, no qual, em seu interior, são colocadas pequenas sementes com o objetivo de enfatizar sua sonoridade.

²⁶ Instrumento musical com a aparência de um tambor, possui haste de maneira que se prende ao centro de uma membrana de couro.

²⁷ Instrumento de percussão com entalhes transversais, sobre os quais se esfrega uma vareta, fazendo um som rítmico.

sambistas, confessaram que muitos foram os carnavais brincados nos cordões de Velhos²⁸ e Cucumbis²⁹.

Porém, no final do século XIX, surgia uma nova configuração de grupo carnavalesco e que é considerado por muitos teóricos sobre o tema como o grupo que deu origem às escolas de samba: os ranchos. Como uma nova configuração de brincar o carnaval em grupo, os ranchos, segundo Cabral (1996), sofreram influências dos Cucumbis e, posteriormente, favoreceram o surgimento das escolas de samba.

Assim, não há como falar do surgimento e ascensão do samba-enredo, sem percorrer desde o surgimento e oficialização das escolas de samba, pois será a partir desses aspectos que ocorre a elevação do samba-enredo como gênero de representação de uma das maiores festividades brasileiras, o Carnaval.

Augras (1998) aponta que nesse momento ocorre a passagem de uma tradição religiosa para o campo profano. Ou seja, o rancho, que era uma tradição das folias de reis, passa a desfilar no Carnaval. Verifica-se que brincadeiras antes proibidas e discriminadas por serem consideradas manifestações de negros, passam a adentrar uma festa celebrada por todos.

Desse modo, abre-se para o seguinte questionamento: qual a procedência da denominação “escola de samba”? Segundo Augras (1998), Ismael Silva, um dos maiores sambistas já conhecidos na história do Brasil, foi quem designou como escola o seu bloco Deixa Falar. Segundo a autora, em meados da década de 1920, existiam inúmeros blocos conhecidos como “blocos de sujo”, e, segundo o próprio Cartola, a intenção dos participantes desses blocos não era brincar e sim brigar, “machucar e sair machucado ou até preso” havendo, assim, a “desordem em meio a ordem dos ranchos”. Segundo Ismael Silva, o seu bloco Deixa Falar não era um bloco como os outros, mas uma escola de samba por apresentar beleza e disciplina.

De acordo com Cabral (1996), o gênero samba entra em uma fase que passa a receber influências de um grupo de jovens compositores de um bairro onde predominava a comunidade negra dentro do Rio de Janeiro, o Estácio de Sá. Ocorre, segundo o teórico, uma adequação do samba que, até aquele momento, pouco se diferenciava do maxixe, passando a oferecer uma “síncopa carnavalesca” aos foliões que desejavam andar pela cidade enquanto brincavam o carnaval.

²⁸ Os cordões de Velhos, segundo Cabral (1996), contavam com seus integrantes dançando curvados e se apoiando em um pedaço de pau, representando os velhos.

²⁹ Os cordões de Cucumbis, de acordo com Cabral (1996), eram mais ricos no que se refere a sua dança e variedade rítmica, tendo sua origem nas congadas e quilombos.

Nesse cenário, passam a existir duas realidades: o antigo samba e o samba do Estácio de Sá – este último definido por Babaú, segundo Cabral (1996), como o “samba de sambar”. Assim, a Deixa Falar que se intitula como escola de samba segundo seu mentor Ismael Silva, nunca foi escola de samba:

Deixa Falar, a primeira escola de samba, nunca foi escola de samba. Foi, na verdade, um bloco carnavalesco (e, mais tarde, um rancho), criado no dia 12 de agosto de 1928 (data que me foi fornecida, de memória, pelo compositor Ismael Silva, um dos criadores do bloco), no bairro carioca do Estácio de Sá, e que, por ter sido fundado pelos sambistas considerados professores do novo tipo de samba, ganhou o título de escola de samba (CABRAL, 1996, p. 41).

Sendo considerada uma inovação do samba, a Deixa Falar também apresenta inovações quando se trata da percussão, inserindo novos instrumentos, como o surdo. Dessa maneira, esses novos agrupamentos que buscavam de todas as formas se distanciar da herança dos blocos considerados como desordeiros, também buscavam o seu reconhecimento e elevação no meio social. Infere-se que, um dos grandes objetivos dessa nova configuração de grupo era a busca pelo reconhecimento social, adentrando um contexto político propício para isso, a Era Vargas. Portanto, emergir do samba um subgênero que representasse essa nova fase era de suma importância.

Há agora um grupo que durante tanto tempo foi relegado pela elite, invertendo valores e se tornando os professores:

[...] eles [os “grupos sabidamente ignorantes, sistematicamente perseguidos pela polícia e residentes nas favelas”] que, no mundo diário, vivem aprendendo nossas regras e ocupam nossas cozinhas e oficinas, surgem agora como professores, ensinando o prazer de viver atualizado no canto, na dança e no samba. Revelam, por trás de um surpreendente poder de arregimentação e ordem, uma fantástica vitalidade e amor à vida. Tudo isso que se traduz por generosidade e que é típico daquelas camadas sistematicamente exploradas (DAMATTA, 1979, p. 99).

Segundo Damatta (1979), o carnaval que acontece no Brasil é um momento onde ocorre a contraversão das hierarquias e papéis sociais, pois é nessa ocasião que a casa e a rua se colidem e saem em busca do mesmo propósito: “a alegria, espontaneidade, música e prazeres sexuais”. É o momento em que aqueles indivíduos que são denominados como “povo” ou “massa” tornam-se os mestres da festa.

Azevedo (2013), em menção a Maria Júlia Goldwasser, destaca que o desfile de carnaval é o “ato mais solene da vida das pessoas”, pois:

Toda organização da Escola é pensada em termos de agrupamentos mínimos, não havendo lugar nem tolerância para expectativas ou desempenhos de índole individualista. Assim, a unidade mínima de organização da Escola e do Desfile é a “Ala” [...] [e não] indivíduos livres e autônomos (GOLDWASSER, 1975, p. 61 apud AZEVEDO, 2013, p. 337).

O carnaval, sob esse prisma, é o espaço onde o samba-enredo se mantém e se constrói a partir de um trabalho de todos, através de um sistema de reciprocidade entre os participantes que, segundo Azevedo (2013) em concordância com Maria Júlia Goldwasser, “todos sem distinção se colocam em um nível idêntico de valoração social” (AZEVEDO, 2013, p. 337).

O samba-enredo, entretanto, não surgiu ou foi criado de forma repentina e exclusivamente para esse contexto. O que se observa é a adequação de um gênero que já existia há muito tempo e que passa por um processo de adequação e ressignificação no contexto em que se encontrava. Segundo Augras:

Seja como for, o certo é que, no fim dos anos 20, o samba havia empreendido o caminho rumo à respeitabilidade, e a alcunha de “escola” ganhava terreno. Foi nessa época que Francisco Guimarães, o cronista Vagalume, a quem se devem tantos depoimentos relevantes para a história do samba, recolheu da boca de um velho morador do morro do Salgueiro os seguintes versos “*O samba tem sua escola e a sua academia também*” (AUGRAS, 1998, p. 25).

Esses novos grupos se afastam cada vez mais de uma configuração denominada por eles como indisciplinada e passam a se considerar como escolas portadoras do saber, do verdadeiro samba. De acordo com Araújo (1978), essa designação é utilizada apenas para disfarçar o verdadeiro desejo de ascensão social e reconhecimento do samba como do negro, aliado à educação como um caminho proposto pelo sistema.

Sendo assim, qual seria a definição de samba-enredo? Segundo Augras (1998), em menção a José Ramos Tinhorão (1975), o samba-enredo seria um poema musical descritivo com caráter de exaltação patriótica, surgindo em função da nacionalização do samba. Desse modo, será inevitável não adentrar o período da Era Vargas, pois é nesse contexto que haverá a progressiva racionalização do samba, ou seja, adequação do samba à temática escolhida pelas escolas de samba, favorecendo, assim, uma coerência lógica e, conseqüentemente, um discurso ufanista e patriótico.

Augras (1998) revela que no início de 1930, ano em que Vargas chega ao poder através da Revolução de 1930, já se contava com a existência de cinco escolas: Cada Ano Sai Melhor,

Estação Primeira de Mangueira, Oswaldo Cruz (futura Portela), Para o Ano Sai Melhor e Vizinha Faladeira, e todas tinham como origem sua transformação de blocos já existentes.

Não se pretende aqui discorrer sobre o ano de origem de cada uma, muito menos apontar qual a primeira escola de samba. Ao se debruçar nas pesquisas já feitas sobre o tema, observa-se divergências encontradas nas informações colhidas através das entrevistas, fenômeno encontrado quando se trabalha com a memória e história oral.

Compartilhando da premissa de Delgado (2003), entende-se aqui que compreender o passado se coloca como um desafio para o ser humano, assim como avivar a memória, pois esta é cheia de significados, desigual e variável, pode se confirmar ou se renovar. Desse modo, tratar sobre o surgimento da primeira escola de samba, é falar sempre de uma reconstituição, já que os sambistas mais velhos atribuem a sua escola a primazia de ser a primeira.

Retornando, portanto, ao samba e à busca por sua elevação e respeitabilidade social, entra-se para o contexto rumo à oficialização das escolas de samba e, conseqüentemente, à consolidação do samba-enredo. Em 1932, segundo Cabral (1996), o jornal *Mundo Sportivo* tem como iniciativa patrocinar as escolas de samba na Praça Onze, no dia 7 de fevereiro. Mário Filho, jornalista e grande amante dos sambas de morro, com o repórter Carlos Pimentel, lançou uma série de entrevistas com os integrantes das escolas de samba que praticamente ninguém conhecia. Em meio a isso, Mário Filho tem a ideia de trocar as entrevistas por uma disputa através de desfile das escolas de samba.

O início da visibilidade das escolas de samba no contexto nacional passa a ser considerado pelos teóricos do tema a partir do ano de 1932. No entanto, Augras (1998), aponta o controle social, ressaltando que, a partir do momento em que ocorre um desfile tendo como proposta a premiação, visando à avaliação dos melhores grupos, tem-se o reforço dos padrões de representação que acabam desestimulando outros grupos de seguirem percursos diferentes.

No ano seguinte, em 1933, de acordo com Silva e Santos (1980), apresenta-se o primeiro samba-enredo da história, consideração que já se avaliou como arriscada e foram expostos aqui os motivos. No entanto, segundo os autores, a partir de uma reportagem feita pelo jornal *O Globo*, coloca-se como um dos principais comentários que o samba apresentado pela Unidos da Tijuca, campeã do carnaval de 1933, estaria de acordo com o enredo.

De acordo com Cabral (1996), em referência a Tinhorão (1975), até a década de 1950, ninguém dava a devida importância ao samba-enredo, pois essa denominação nem mesmo existia, passando com o tempo a ganhar expressividade à medida que as escolas de samba encenaram dramaticamente seus enredos, sendo nesse início chamado como samba de enredo.

Ressalta-se que, segundo Augras (1998), era comum até aquele momento que as escolas desfilassem apresentando dois sambas, um no início e outro no fim, sem a preocupação de relacionar os sambas com o tema do desfile (enredo), pois a grande maioria eram improvisados pelos versadores no decorrer da disputa.

Vale ressaltar que o enredo já era presente no desfile dos ranchos, grupo que é considerado pelos teóricos do tema como a origem das escolas de samba. Augras (1998) destaca que temáticas com finalidades pedagógicas e ufanistas já eram apresentadas no contexto dos ranchos, demonstrando que essa preocupação não é iniciada apenas pelas escolas de samba no governo Vargas:

É verdade que o incentivo dos intelectuais já se exercera, fazia tempo, junto aos ranchos, para que desenvolvessem temáticas nobres, com finalidades pedagógicas. Jota Efegê cita artigo de Coelho Neto no *Jornal do Brasil* que, em 1924, elogia o famoso Ameno Resedá: “o seu exemplo imitado, com o que não só lucrarão os ranchos, tendo fartas novidades para explorar, como o povo que aprenderá alegremente, em espetáculos artísticos, a amar o Brasil através da poesia de suas lendas, dos episódios de sua história e dos feitos dos seus heróis” (Efegê, 1965:52). É este o programa que vão seguir os ranchos mais cotados, e que as escolas de samba, suas herdeiras, vão desenvolver logo mais. Como se vê, a preocupação com temas nacionais e ufanistas não data de Getúlio (AUGRAS, 1998, p. 31).

Observa-se que, durante o governo Varguista as temáticas ufanistas e patrióticas que eram apresentadas no enredo dos sambas passam a se adequar ainda mais às propostas de governo, trazendo consigo, conseqüentemente, os sambas que passam a se adaptar gradativamente aos temas anuais de suas escolas, firmando, assim, o samba-enredo.

Vale ressaltar também que o carnaval de 1933 não foi marcado apenas pelo aparecimento do samba-enredo, mas foi o primeiro ano que, segundo Augras (1998), os poderes públicos inscrevem os desfiles das escolas de samba na programação oficial da prefeitura do Distrito Federal, o que demonstra nesse contexto, o reconhecimento oficial do samba.

Nesse momento, as escolas de samba ainda estavam distantes do prestígio das demais agremiações, como os ranchos, por exemplo. Desse modo, faz-se necessário que o samba-enredo desenvolva atributos basilares próprios, ou seja, características que o coloquem como gênero único dentro do samba. Assim, sendo o samba “a voz do morro”, o samba-enredo se constitui como mais uma voz de representação de uma classe e espaço que, durante tanto tempo, foi relegado dentro do Estado nacional, ganhando não só notoriedade, mas a libertação da vontade de cantar e ser ouvido pelo povo brasileiro.

Quando se fala em samba-enredo, aborda-se também sobre a nacionalização do samba, a partir do momento que ele se torna um elemento de identidade nacional. Sob esse prisma, precisa haver a consolidação também de suas características rítmicas, tendo em vista que o samba-enredo está intimamente conectado às escolas de samba:

Somos Unidos da Tijuca
 e cantamos o samba brasileiro
 cantamos com harmonia e alegria
 o samba nascido no terreiro
 Não queremos abafar
 nem também desacatar
 viemos cantar o nosso samba
 que é nascido no terreiro
 perante o luar.³⁰

Considerado como o primeiro samba-enredo por apresentar sua letra de acordo com o enredo da escola, intitulado como *O Mundo no Samba*, composto por Nelson de Moraes, no ano 1933, e apresentado pela escola de samba Unidos da Tijuca³¹, observa-se em sua letra a nova fase pela qual o samba estava passando. A escola afirma cantar o samba brasileiro, levantando não só a nacionalização do samba, mas colocando-o como símbolo de uma identidade nacional, reafirmando o gênero samba-enredo como canção de harmonia e alegria, ou seja, enfatizando suas características rítmicas.

Assim, tem-se a passagem de um samba que antes era voltado à glorificação da vadiagem e malandragem para um samba nacionalista e ufanista, que passa a se adequar cada vez mais aos projetos de Estado, visando à sua inserção no mercado musical nacional.

No entanto, sabe-se que em se tratando de memória e história oral, não se pode falar em objetividade. Segundo Cruikshank (2006), as narrativas orais sobre o passado abarcam claramente experiências subjetivas, pois as pessoas são uma parte viva, portanto, mutável. Dessa forma, o consenso sobre qual foi o primeiro samba-enredo não existe, tendo em vista que os mais velhos reservam este feito às suas escolas de coração. É o caso da Estação Primeira da Mangueira:

Recordar Castro Alves
 Olavo Bilac e Gonçalves Dias
 e outros imortais
 que glorificam nossa poesia
 quando eles escreveram

³⁰ Cf. AUGRAS, Monique. *O Brasil do Samba-enredo*. – Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 221.

³¹ *Ibid.*, p. 221.

matizando amores
 poemas cantaram
 talvez nunca pensaram
 de ouvir seus nomes
 num samba algum dia
 e se esses versos rudes
 que nascem e que morrem
 no cimo do outeiro
 pudessem ser cantados
 ou mesmo falados
 pelo mundo inteiro
 mesmo assim como são
 sem perfeição
 sem riquezas mil
 essas mais ricas rimas
 de um povo varonil.

Recordar Castro Alvez, [etc.]
 E os pequenos poetas
 que vivem cantando
 na verde colina
 cenário encantador
 desse panorama
 que tanto fascina
 num desejo incontido
 do samba querido
 a glória elevar
 evocaram esses vultos
 prestando tributo
 sorrindo a cantar.³²

Samba composto por Carlos Cachaça, intitulado *Homenagem* e apresentado pela escola no ano de 1934, também reivindica a primazia de ser o primeiro samba-enredo. Apresentando em sua letra uma homenagem aos diversos poetas brasileiros e se aproximando de fato do enredo que a escola propôs. No entanto, o ano de 1934 não ficaria marcado apenas pela apresentação de um dos primeiros sambas-enredo, mas segundo Vieira (1998) foram realizados dois desfiles nesse ano: um extraoficial, apadrinhado pelo jornal *A Hora*, no dia 28 de janeiro, e o outro realizado em homenagem ao aniversário da cidade, no dia 20 de janeiro.

Apesar das discussões acerca de qual foi o primeiro samba-enredo, de acordo com Mussa e Simas (2010), só apenas em 1938 encontram-se referências a outro samba-enredo, esse da escola de samba Azul e Branco:

Vimos apresentar
 artes que alguém não viu.
 Mocidade sã

³² Ibid., p. 222

céu de anil
 dai asas ao Brasil.
 Tenho orgulho dessa terra
 berço de Santos Dumont.
 Nasceu e criou
 viveu e morreu
 Santos Dumont
 Pai da Aviação.

Todos esses sambas serão reavaliados em outro capítulo a partir de outra perspectiva, porém, aqui, é dado ênfase ao desenvolvimento e afirmação desse subgênero dentro das linhas constitutivas da história do samba. O samba-enredo acima é de composição de Antenor Gargalhada e tem como título *Asas para o Brasil*, apresentando também a preocupação de se adequar ao enredo proposto pela escola.

Dessa maneira, retomando a questão sobre a lacuna encontrada na progressiva afirmação do samba-enredo, já que o primeiro tem como menção o ano de 1933 e somente depois de cinco anos tem-se referência a outro na historiografia, questões podem ser levantadas. Primeiramente, segundo Cabral (1996), na época, dois sambas eram escolhidos, sendo um, o principal, deixando subentendido que o outro samba, provavelmente não estava adequado ao enredo. O outro item liga-se ao que o teórico denomina como a racionalização do samba, pois, a partir do momento que as Escolas de Samba passam a contar com normas de regulamentação, tem-se a preocupação de adequação ao enredo e isso ocorre de forma progressiva.

Segundo Augras (1998), na década de 1930 não se encontra como uma norma a obrigatoriedade do enredo nos desfiles das escolas, tendo em vista a quantidade limitada de foliões participantes, o que acaba por dificultar a dramatização de um enredo na avenida. Além disso, não havia contribuição dos setores públicos que nesse início ainda não apoiavam as agremiações.

No entanto, ao se avançar para o ano de 1933, há mudanças progressivas que ocorriam no meio. Na edição do dia 13 de janeiro de 1933, o jornal *O Globo* publica a seguinte notícia:

A reunião de horem em nossa redação dos representantes das escolas foi uma prova inilludível do entusiasmo com que foi acolhida a idéa do campeonato do samba. Já falamos da importância desse campeonato para o morro onde o samba nasceu. O desfile das escolas serviria, nada menos, que para consagrar os morros. Sabe-se do encanto que tem o samba lá de cima e atracção que elle exerce sobre o nosso espírito. A cidade não conhece, pode-se dizer, o legítimo samba do morro – que é o samba sem coloridos, sem máscara (*O GLOBO*, 1933, p. 6).

A reportagem apresentada no jornal *O Globo* faz menção ao desfile que o jornal estava organizando das escolas, demonstrando a visibilidade que o samba passa a ganhar nesse contexto, além de enfatizar que os sambas apresentados pelas escolas são o autêntico samba do morro. No entanto, na mesma reportagem, descreve-se o samba do morro como música que revelará todo seu “exotismo de misterio”. Dessa forma, percebe-se que, embora o samba esteja ganhando cada vez mais notoriedade e a aceitação da elite brasileira, ainda ganha referências de gênero exótico e misterioso pelo simples fato de ter sido gerado no morro.

Apesar da gradual aceitação das escolas de samba no contexto carnavalesco, ainda há, nesse primeiro momento, uma maior valorização dos ranchos, principalmente em se tratando da ajuda financeira por parte do poder público:

Aproxima-se a data que será realizado, com brilhantismo invulgar, o “Dia dos Ranchos” do Jornal do Brasil. Como sempre acontece, a nossa iniciativa será corôada de completo êxito, naturalmente ainda maior, atendendo à nova orientação com relação aos prêmios [...] 10:000\$000 em dinheiro serão distribuídos às interessantes sociedades que abnegadamente participam sempre do nosso certame (*JORNAL DO BRASIL*, 1934, p. 25).

Além da ajuda do poder público, os ranchos contavam com os concursos e premiações dos jornais, fato descrito na reportagem acima. Assim, percebe-se que a visibilidade que as escolas de samba passam a tomar não se efetiva de modo imediato, mas participa de todo um processo que consiste na superação da valorização dos ranchos dentro do carnaval brasileiro.

Em 1935, ocorre o primeiro concurso realizado pela prefeitura do Rio de Janeiro, recebendo o patrocínio e divulgação do jornal *A Nação*, “o regulamento, publicado uma semana antes, indicava quatro quesitos: originalidade, harmonia, bateria e bandeira” (AUGRAS, 1998, p. 37). De acordo com Augras em menção ao regulamento exposto no jornal, nesse momento ainda não havia a categoria samba-enredo, fato justificado pela escola de samba Vizinha Faladeira:

[...] tampouco foi levado em conta o quesito do concurso de 1933, referente à “poesia do samba”: “os argumentos apresentados na reunião de ontem pelos representantes da escola ‘Vizinha Faladeira’ foram tão fortes, que fizeram cair o item dos versadores” (SILVA; SANTOS, 1980, p. 75).

Destaca-se que os versadores eram de suma importância nessa configuração de desfile, pois apresentavam a espontaneidade na avenida. Segundo a escola de samba, não poderia ser julgado um item que deveria acontecer durante o desfile naturalmente, com os versos de

improvisado. Assim, tem-se a ascensão do samba e a queda dos versadores, uma das exigências para adquirir o patrocínio oficial e a aceitação social.

Vale ressaltar que, embora o regulamento de 1935 não apresente o quesito samba-enredo, não implica dizer que as escolas de samba não tenham apresentado sambas que expressassem e desenvolvessem um tema durante o desfile. De acordo com Ericeira (2009), apenas a partir da década de 1950 o desfile das escolas de samba passa por um processo de padronização, estabelecendo um único samba para ser julgado por intelectuais durante a apresentação.

Ao analisar o regulamento das escolas de samba no ano seguinte, em 1936, “[Os sambas] são dois, sendo um cantado no ato da entrada até o coreto da comissão julgadora e o segundo na retirada” (AUGRAS, 1998, p. 41), percebe-se que ainda não havia o quesito samba-enredo. No entanto, já são encontrados indícios sobre a relevância que os julgadores passavam a atribuir as letras dos sambas de acordo com os enredos das escolas, quando se analisou o art.15 do regulamento mencionado por Augras: “para facilitar às escolas a apresentação do enredo e os dois sambas, a comissão julgadora os receberá na hora do desfile da respectiva escola” (AUGRAS, 1998, p. 42). Nesse sentido, passa-se a contar com uma mesa julgadora especialista na escrita que fosse capaz de examinar minimamente a adequação da letra ao enredo.

Percebe-se, entretanto, ainda nesse contexto, que a valorização de um enredo apresentado pelos ranchos era reportagem de jornal e se fazia primordial. Fato que se pode analisar com a seguinte reportagem:

O enredo do R. C. Caprichosos Unidos de Braz de Pina está assim redigido: “Haji, antigo e opulento mercador, passa a ser mendigo devido à maldade do cheik Jowan que lhe seduzira a esposa e arruinara os negócios. Certa vez, Haji com um outro mendigo seu amigo, avista a presença de califa, que fica admirado de ser Haji o pai daquela que êle, Abdala, escolhera para esposa (*JORNAL DO BRASIL*, 1936, p. 12).

O rancho, com o enredo O Mendigo Faltal, a lenda Árabe, demonstra que não só neste ano, mas no decorrer de toda a década de 1930, é comum encontrar inúmeras reportagens sobre os diversos enredos apresentados pelos ranchos durante o período carnavalesco. Esse cenário apresenta a relevância que isso tinha dentro dos ranchos e que transcende para o universo das escolas de samba.

De acordo com o regulamento de 1936, citado por Augras (1998), em se tratando do ritmo, observa-se no art. 5 que não será permitido o uso de instrumentos de corda e de sopro, justificando que os mesmos estão “fora do nosso ritmo”. Assim, ressalta-se a discussão

levantada por Ismael Silva, também citada por Cabral (1996) em seu livro *As escolas de Samba do Rio de Janeiro*:

Quando comecei, o samba não dava para os grupamentos carnavalescos andarem nas ruas, conforme a gente vê hoje em dia [...] o samba era assim: tan tantan tan tantan. [...] Como é que um bloco ia andar na rua desse jeito? [...] Aí, então, a gente começou a fazer um samba: bum bum paticumbum prugurudum. [...] A gente precisava de um samba para movimentar os braços assim para a frente e para trás nos desfiles (CABRAL, 1996, p. 102).³³

Dessa forma, observa-se a valorização da percussão do considerado novo samba do Estácio. A introdução de instrumentos de marcação, segundo Lira Neto, era “capaz de ser ouvido de longe e não deixar o ritmo cair em nenhum instante ao longo do trajeto” (LIRA NETO, 2017, p. 187) e, por isso, acaba se sobrepondo nesse momento aos instrumentos de corda como forma de afirmação desse autêntico samba vindo do morro.

Outra questão que não se pode deixar de destacar é a criação, em 1934, da União das Escolas de Samba, entidade que emerge no contexto do que Cabral (1996) denomina como o Carnaval Oficial. Desse modo, passa-se a contar com um órgão que regulamenta os desfiles das escolas, acrescentando um ar de padronização com o objetivo de ganhar a respeitabilidade:

A primeira reivindicação da UES junto à então Prefeitura do Distrito Federal foi a oficialização do desfile das escolas, o que garantiria uma subvenção oficial, como já ocorria com as grandes sociedades, os ranchos e os blocos. Não deveria ser uma aspiração de difícil atendimento porque a Diretoria Geral de Turismo da PDF, recentemente criada pelo prefeito Pedro Ernesto, incluía o desfile das escolas de samba entre as atrações turísticas da cidade [...] (CABRAL, 1996, p. 97).

Observa-se, portanto, que as linhas constitutivas do samba e seu percurso até o samba-enredo compõem um trajeto com os mais variados obstáculos, tendo em vista o cenário de ascensão e oficialização das escolas de samba, meio do qual o samba-enredo faz parte. Dessa forma, a discussão feita aqui teve como propósito demonstrar a amplitude desse universo que foi construído até a chegada do samba-enredo, correndo-se o risco de deixar de fora inúmeros detalhes e fatos importantes. Porém, busca-se mais adiante suprir, mesmo que de forma ainda reduzida, essas lacunas através da análise da memória e identidade dentro do contexto histórico que a pesquisa propõe.

³³ A entrevista também pode ser encontrada no programa Arquivo N, da Globo News (disponível em: www.youtube.com/watch?v=8_KKiS-Pzz9y).

CAPÍTULO 02: O SAMBA NA ERA VARGAS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL NO PERÍODO VARGUISTA

Caminhar pelas linhas constitutivas que o samba fez no decorrer da história do Brasil permite adentrar, inevitavelmente, o período Vargasista. Após discorrer sobre uma breve história do samba e analisar sua íntima ligação com a cultura popular, foi possível constatar que também existe uma intrínseca conexão entre o samba e a Era Vargas – fato que será discutido neste capítulo.

Quando se adentra a história do samba, logo se percebe a ascensão do gênero nas primeiras décadas do século XX, principalmente, no que se refere ao samba-enredo. Assim, como já se destacou, tem-se a construção de um ideário político de estratégias nacionalistas edificado durante um dos períodos mais polêmicos da História do Brasil: a Era Vargas³⁴.

Desse modo, embora já se tenha levantado no capítulo anterior alguns pontos sobre a construção de uma memória e identidade no período Vargas, neste capítulo será abordado de forma mais específica sobre essa questão. Contudo, antes de iniciar a análise dessa construção, é preciso explorar um pouco mais sobre quem foi Vargas, como foi o seu primeiro governo e suas políticas culturais.

2.1 O Período Vargasista e suas Políticas Culturais

Quem foi esse homem, na definição de seus traços psicológicos, de sua vida familiar, de suas ideias e, principalmente, de suas ações políticas? Um ser dissimulado, que escondia seus propósitos e ambições, ou apenas um personagem reservado? Um homem acossado por ameaças reais ou imaginárias, ou um político pragmático que agia de acordo com as condições de sua época? Um benfeitor dos trabalhadores e dos “humildes”, ou um manipulador das grandes massas? As respostas a estas e muitas outras perguntas não são simples [...] (FAUSTO, 2006, p. 13).

Traçar a biografia de Getúlio Vargas não é simples, segundo as próprias palavras de um dos maiores teóricos do período republicano do Brasil, (FAUSTO, 2006). A complexidade em definir quem foi Vargas é recorrente, apesar de inúmeras obras que trabalham sua história pessoal e política, principalmente para os docentes da Educação Básica, haja vista que se

³⁴ Neste trabalho de pesquisa, é denominada Era Vargas o período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua – no caso (de 1930 a 1945). Esse período marcou a história brasileira, devido às grandes transformações sociais e econômicas que Vargas realizou no país.

deparam com conteúdos diversos e divergentes nos livros didáticos e com questionamento, muitas vezes de cunho maniqueísta, dos alunos: “Mas, afinal, Vargas era bom ou mau?”

Não se pretende aqui chegar a um consenso de quem foi Vargas ou posicioná-lo em um dos lados dessas forças opostas; no entanto, é necessário pontuar algumas questões sobre esse político tão polêmico, assim como seu projeto de governo.

Getúlio Vargas nasceu em 1892, em São Borja, Rio Grande do Sul, em pleno regime monárquico, denominado como Período Imperial do Brasil – momento em que o país ainda tinha inúmeras regiões inexploradas, com vida urbana quase inexistente. A economia do país era basicamente agrícola e o café era o principal item de exportação.

Após 72 anos do seu nascimento, o país já tinha mais de 50 milhões de habitantes e tinha sua industrialização firmando-se nesse cenário. Dessa forma, tendo governado por mais de 18 anos o Brasil, levando-se em consideração seus dois governos, pode-se afirmar, segundo Fausto (2006), que boa parte das transformações ocorridas no país tem relação com as políticas implementadas pelo governo Vargas³⁵.

Vargas foi deputado, governador, Ministro da Fazenda, ditador e presidente do Brasil, demonstrando, assim, uma vida política conturbada e ativa. Liderou uma das revoluções mais emblemáticas e comentadas ainda hoje nos livros, artigos e materiais didáticos: a Revolução de 30³⁶. Além de deixar da forma mais trágica possível seu exercício político: com um suicídio, justificado com sua carta testamento, texto citado e analisado ainda hoje em diversas pesquisas e livros.

Embora tenha exercido o cargo como Ministro da Fazenda durante o governo de Washington Luís, nada impediu Getúlio Vargas, após perder as eleições, de liderar o processo revolucionário que culminou em sua liderança como chefe do governo provisório do Brasil. Apesar de todo autoritarismo de Vargas, característica comum em vários estudos de sua biografia, há, em contrapartida, um perfil político capaz de incitar um plano conciliatório:

Antes de lançar-se a uma breve, mas expressiva campanha nacional, Getúlio autorizou uma jogada secreta. Em dezembro de 1929, Paim Filho, agindo em nome do candidato e à revelia dos aliados e dos demais líderes gaúchos, negociou com Washington Luís um acordo pelo qual Getúlio se comprometia

³⁵ Cf. FAUSTO, Boris. Getúlio Vargas: o poder e o sorriso. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

³⁶ “Na sucessão presidencial de 1929, ocorreu um desentendimento entre as oligarquias paulista e mineira. Os mineiros esperavam a indicação de seu governador, Antônio Marcos, como candidato à Presidência da República. O presidente da época, Washington Luís, porém, indicou Júlio Prestes, governador de São Paulo. Dessa forma, a vitória do candidato oficial veio acompanhada de protestos. Após diversos conflitos, chefes militares e tropas rebeldes começam a se movimentar, ocupando a capital federal. A Revolução de 1930, como foi denominada pelos seus idealizadores, saiu vitoriosa. O presidente Washington Luís foi deposto e, em 3 de novembro, Getúlio Vargas assumiu a chefia do Governo Provisório” (PELLEGGRI e col. 2013, p. 109).

a não sair de seu estado para fazer campanha eleitoral e a apoiar Júlio Prestes caso este saísse vitorioso. Em troca, Washington confirmaria a eventual vitória de Getúlio, garantiria a posse dos deputados eleitos pelo PRR³⁷ e, na hipótese de vitória situacionista, Júlio Prestes restauraria as boas relações entre o governo federal e o Rio Grande anteriores à disputa presidencial. O acordo era mais uma indicação das disputas conciliatórias de Getúlio e especialmente de Paim Filho, mas nunca se cumpriu (FAUSTO, 2006, p. 36).

Abrindo um parêntese e levando a discussão para a relação do samba e o governo Vargas, percebe-se que, embora durante muito tempo, tenha se preconizado o autoritarismo e a imposição do governo Vargas sobre os temas das composições dos sambas e os enredos a serem abordados na passarela, na verdade há também uma política conciliatória entre o governo e os sambistas, embora essa conciliação seja feita pelo alto.

Fechando parêntese e retornando mais especificamente para o seu primeiro governo, houve sua eleição indireta, por via de uma Assembleia Constituinte em 1934, permanecendo a fase de governo constitucional até 1937, iniciando seu governo ditatorial nesse mesmo ano, perdurando até 1945. Mais conhecido como Estado Novo, esse período ditatorial do governo Vargas aconteceu com os governos nazistas, fascistas e a ditadura salazarista, na Alemanha, Itália e Portugal, respectivamente.

Assim, embora se tenha tornado um político extremamente popular por suas políticas assistencialistas, Vargas não deixava de ser uma figura controversa, devido a sua aproximação com os ideais fascistas que estavam em vigor em nível mundial naquele contexto, em contrapartida, à sua aliança econômica com os Estados Unidos, país de oposição aos regimes totalitários durante a Segunda Guerra Mundial.

Se recuar um pouco no tempo e no início da carreira política de Getúlio Vargas, identifica-se uma de suas características pessoais, segundo Fausto (2006), o regionalismo. Assim, encontra-se outro ponto controverso em suas políticas governamentais, pois, embora a paixão e a defesa pelo Rio Grande fossem grandes, Vargas entra no cenário político com a proposta de enfrentar o “isolamento regional” pelo qual o Brasil passava³⁸.

Mesmo que apresentasse a proposta de combater esse privilégio regional que ocorria antes da Revolução de 1930, Vargas, ao assumir o governo como chefe do Executivo do Brasil,

³⁷ De acordo com Fausto (2006), o Partido Republicano Riograndense (PRR), foi criado em 1882, tendo como base as ideias de Augusto Comte, considerado um dos maiores positivistas, sendo os membros do partido, contrários às mobilizações sociais, pautados assim, em uma doutrina considerada pelo teórico como: “autoritária” e “determinada”.

³⁸ Ibid., p. 45

demonstrou uma de suas marcas distintivas: a centralização de poder, tendo como objetivo um Executivo forte³⁹:

Chefe do governo provisório, Getúlio dissolveu o Congresso e os legislativos estaduais e municipais. Todos os antigos presidentes – que mais adiante passariam a ser denominados governadores – foram substituídos por interventores federais, à exceção do recém-eleito governador de Minas [...] (FAUSTO, 2006, p. 46).

Enfrentar o isolamento regional para Vargas é personificar a centralização do poder em suas mãos. Assim, ainda no campo de suas políticas governamentais, agora no aspecto ideológico, observa-se nesse cenário que Getúlio toma como prioridade a ascensão do caráter nacionalista no cenário brasileiro.

Segundo Fausto, no dia 23 de fevereiro de 1931, em um pronunciamento com o propósito de ampliar a siderurgia e uma indústria de aço, Vargas defende:

[...] a necessidade de ser nacionalizada a exploração das riquezas naturais do Brasil, citando as jazidas de minério de ferro e o aproveitamento das quedas-d'água como fonte geradora de energia, assim como a exploração das estradas de ferro. Suas razões combinavam motivações econômicas e estratégicas, com maior ênfase nas últimas (FAUSTO, 2006, p. 47).

Outro exemplo desse caráter nacionalista é encontrado em uma reportagem do dia 3 de fevereiro de 1938, no jornal *Diário Carioca*, intitulada: “Quem cuida da saúde do povo? Zelar pela infância é preparar uma raça forte e garantir o futuro da nacionalidade” (*DIÁRIO CARIOCA*, 1938, p. 3). Essa matéria, que tinha como intenção discorrer sobre os benefícios do Hospital Jesus e seu amparo e cuidados com as mães e higiene de seus filhos, chama a atenção para o preparo de uma infância saudável que pudesse assegurar a continuação da raça e nacionalidade brasileira que o Estado Varguista desejava consumir.

Esse nacionalismo não se restringia apenas ao plano econômico e ao setor da saúde no governo Varguista, mas também era nítido em seu plano educacional, aliado às suas políticas culturais.

Levando em consideração que a opção conceitual de nacionalismo deste trabalho segue a mesma linha de raciocínio de Hobsbawm (1990), na qual o autor corrobora com a mesma lógica de Gellner, identifica-se o sentido de nacionalismo como um princípio que sustenta a congruência da unidade política e nacional. Ou seja, a comunidade de cidadãos deve ter uma

³⁹ Ibid., p. 46

comunhão de interesses e será no meio educacional que se tem um dos retratos mais rigorosos daquilo que o Estado Vargasista idealizava para o Brasil, principalmente durante o período do Estado Novo⁴⁰ instituído em 1937.

De acordo com Garchet (2019), no primeiro governo Vargas será criado um Ministério da Educação e Saúde, no qual é implementado um sistema público de ensino e de reformas que não se restringiram apenas àquele governo, mas que perduraram por décadas⁴¹. No entanto, uma questão, apresentava-se no cenário escolar: a fragmentação do ensino com a presença de núcleos estrangeiros⁴². Assim, como solução para esta questão, o governo implementa uma política de nacionalização das escolas, utilizando-se de meios como a música, mais especificamente, o samba-enredo, na formação dessa nacionalidade:

O ministério de Capanema⁴³ foi responsável por atacar essa resistência nas tarefas de natureza educativa, com a colaboração do exército na fundação de escolas, na nacionalização dos descendentes estrangeiros que ingressassem nas fileiras militares e na fixação e deslocamento de tropas para o cumprimento da lei [...] (MUELLER; SANTOS, 2006, p. 6).

As orientações que foram estipuladas durante o período Capanema carregavam um ideário nacionalista para o meio das práticas pedagógicas e das relações de docência e gestão. Essas orientações implementaram no ambiente escolar um verdadeiro projeto de nacionalização, visível por meio de um currículo politicamente “abrasileirado”, que tinha como objetivo a constituição histórica da nação. Fato que pode ser observado em uma reportagem publicada no dia 14 de fevereiro de 1939, no Jornal *Diário Carioca*, intitulada como “Educação Nacional”:

É incontestável que a Constituição de 10 de novembro deu novos rumos, ou antes – deu vida nova á educação da mocidade brasileira, imprimindo-lhe um caracter marcadamente nacional. Pode-se mesmo dizer que a nacionalização do ensino foi uma medida providencial. Veiu na hora exacta, no momento historico preciso, quando já se começava a julgar insolúvel o problema, dada a situação criada em alguns Estados do Sul, que recebem ou que já receberam densas correntes immigratorias [...] Nossa política nesse sentido tinha de ser

⁴⁰ “No dia 10 de novembro de 1937, com o pretexto de combater a ‘ameaça’ comunista, Vargas aplicou um golpe político com o apoio dos militares e de vários políticos influentes, dando início a um governo autoritário que ficou conhecido como Estado Novo” (DIAS; PELLEGRINI 2013, p. 112).

⁴¹ O artigo da autora está disponível em: <<https://cpdoc.fgy.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>. Acesso: 02 jun. 2019.

⁴² Segundo Muelle e Santos (2006), a presença de núcleos alemães no sul do Brasil, apresentava-se com um problema que precisava de uma saída imediata, pois eram considerados pelo governo como comunidades fechadas em volta da sua própria cultura, dificultando, assim, o projeto de nacionalização.

⁴³ “Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e nele permaneceu até 1945, o que demonstra sua força e sua vinculação estreita ao projeto revolucionário de 1930. Sua gestão inicia antes do Estado Novo, para qual contribuiu significativamente, sendo encerrada no período de democratização e saída de Vargas do poder, em 1945” (MUELLER; SANTOS, 2006, p. 5).

nacional acima de quaesquer conveniencias e interesses economicos [...] (*DIÁRIO CARIOCA*, 1939, p. 6)

Falar sobre o cenário educacional durante a Era Vargas é reconhecer, segundo Boemeny (1999), que a maioria das medidas tomadas no plano da educação em nosso país tiveram suas concepções durante o Estado Novo, fato que possibilita a recomposição daquele contexto. Assim, segundo a autora, “a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil” (BOEMENY, 1999, p. 139).

No entanto, analisando de forma mais profunda esse contexto e as resoluções tomadas no campo educacional, percebe-se não só a prevalência de um caráter nacional, mas a valorização da elite, à medida que o governo Vargas tem a intenção de reservar o Ensino Superior para o aperfeiçoamento dessa classe:

A elite que precisamos formar, ao invés de se constituir por essas expressões isoladas da cultura brasileira, índices fragmentários de nossa precária civilização, será o corpo técnico, o bloco formado de especialistas em todos os ramos da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil: nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade individual, nas letras e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação⁴⁴.

É nítida a posição superior da elite dentro das políticas educacionais durante o governo Varguista, tendo em vista o valor político-ideológico que amparava o regime autoritário desse governo. Assim, a consumação de sua ideologia não se fez presente apenas no campo educacional, mas também no que diz respeito às suas políticas culturais.

Segundo Rubim, tratar sobre as políticas culturais demanda tratar sobre as “intervenções conjuntas e sistemáticas; atores coletivos e metas” (RUBIM, 2007, p. 14). Nesse sentido, será nos anos de 1930, início da Era Vargas, que são observadas mudanças estruturais na política e cultura, já que, antes disso, segundo o autor, não se podia falar em um projeto de políticas culturais no Brasil.

Dessa forma, para Rubim (2007), falar sobre as políticas culturais no governo Vargas é mencionar a passagem de Mário de Andrade no Departamento de Cultura de São Paulo, tendo em vista sua contribuição em:

⁴⁴ A entrevista foi concedida pelo ministério em 1934, para a Agência Meridional Ltda. e pode ser encontrada no artigo: BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: Dulce Pandolfi. (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999, v., p. 147.

1. estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. pensar a cultura em algo “tão vital como o pão”; 3. propor uma definição de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade [...] (RUBIM, 2007, p. 15).

Levando em consideração, como aqui já se mencionou, o surgimento do Varguismo, em paralelo aos denominados regimes totalitaristas que se propagaram pelo mundo nas primeiras décadas do século XX, embora o governo Vargas não se defina como um regime fascista, é inevitável não reconhecer as influências dessa ideologia em suas políticas culturais, tendo em vista a persistência do seu caráter nacionalista, uma das principais características de regimes ditatoriais.

De acordo com Capelato (1999), será no meio propagandístico que a ideologia fascista passa a exercer grande influência dentro do governo Vargas, a partir do momento que as propagandas tinham como características:

[...] uso de insinuações indiretas, veladas e ameaçadoras; simplificação das idéias para atingir as massas incultas; apelo emocional; repetições; promessas de benefícios materiais ao povo (emprego, aumento de salários, barateamento dos gêneros de primeira necessidade); promessas de unificação e fortalecimento nacional (CAPELATO, 1999, p. 167).

Assim, corroborando com Capelato, o teórico Cabral (1996) também destaca a harmonia que existia entre o governo brasileiro e as ideologias nazistas e fascistas, tendo em vista que, mensalmente, havia contato entre os governos. Será nesse cenário que o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) passa a atuar, tornando-se ainda mais rigoroso depois da efetivação do Estado Novo.

O DIP, sendo um dos principais órgãos criados durante a Era Vargas como forma de censurar e vigiar o meio cultural no Brasil, também foi utilizado como meio de aproximar os países com ideologias parecidas naquele momento:

[...] o programa oficial A Hora do Brasil do dia 30 de janeiro de 1936 foi realizado na Mangueira e transmitido diretamente para a Alemanha. Com a presença de Lourival Fontes, diretor do DNP, e narrado pelo locutor e jornalista Zoláquio Diniz (Rudolph Kleinoscheq fazia a tradução para o alemão), o programa começou com a leitura de uma crônica de Henrique Pongetti, intitulada “Reportagem de Carnaval”, seguindo-se a apresentação dos sambas da Mangueira, cantados pelos seus autores [...] entre os sambas

ouvidos pelos alemães, estava um de Cartola e Arlindo dos Santos [...] (CABRAL, 1996, p. 108).

Ainda no contexto das políticas culturais, Augras (1998), durante toda sua obra intitulada *O Brasil do Samba-Enredo*, chama a atenção para o cuidado das relações de oposição entre a cultura popular, considerada “espontânea e pura” com a ação repressora do Estado. Segundo a autora, muitos teóricos acabam lidando com as políticas culturais no governo Vargas apenas sob o prisma repressor, no qual o governo impõe e o povo, sobretudo, os sambistas aceitam. No entanto, a situação não é simples assim.

Segundo Queiroz (1984), observa-se nesse meio, com a oficialização das escolas de samba, que esse fato deixa de ser uma conquista do povo que, durante tanto tempo, buscou o reconhecimento e a inserção da cultura popular para se tornar “instrumento utilizado pelas camadas superiores, no sentido de reforçar sua preeminência sobre a população suburbana” (QUEIROZ, 1984, p. 906).

Fato que também é destacado por Soihet (2008) ao ressaltar a influência da cultura popular no Carnaval, não de forma manipulada por uma classe dominante, mas por um fenômeno que ela denomina como mais “complexo” que se desenrolou, em grande parte, pela luta e resistência das classes populares, mas que conta com um avanço através de uma organização “mútua” e dialética. Ou seja, as políticas culturais durante a Era Vargas não podem ser simplesmente consideradas como uma imposição por parte do governo, sem antes se levar em consideração os acordos feitos entre as partes durante o período. No entanto, ressalta-se que não se deve deixar de considerar o autoritarismo e adequação das classes populares às políticas culturais que o Estado desejava impor.

Ao analisar as reportagens às vésperas do Carnaval, percebe-se o apelo à construção de uma unidade nacional durante o governo Vargas, não só com seus decretos, mas com os discursos empregados nas reportagens e propagandas, enfatizando o progresso e o novo Brasil que estava se solidificando através das políticas Varguistas:

Apareceu em 1º lugar o bloco da Educação e Saúde Pública, que, em passeata, veio cumprimentar o JORNAL DO BRASIL [...] “Brasil Novo”, o tema por ele escolhido para ser defendido pelas côres progressistas, está brilhantemente desenvolvido através as suas fortes realizações artísticas (*JORNAL DO BRASIL*, 1938, p. 7).

Uma das maiores manifestações da cultura popular, a festa de Carnaval, é utilizada na solidificação de uma política que tinha como propósito a construção de uma identidade nacional

e a inserção do patriotismo nessa festa popular. Como exemplo, cita-se uma reportagem que discorre sobre um baile de Carnaval que aconteceria na época ressaltando as belezas naturais do Brasil e a brasilidade da decoração:

Afora, as paisagens brasileiras, nos Estados do Sul, que deram motivo à ornamentação artística do Carnaval deste anno no “Alhambra”, ha tambem as deliciosas visoes do Norte e do Nordeste , entre ellas, as de Pernambuco com vistas do porto e da risonha Olinda; do Amazonas, com seus igarapés e seus caboclos; do Ceará com seus intrepidos jangadeiros e de outras regiões que seriam difícil descrever em poucas linhas [...] Como se vê, a decoração do Alhambra, para as festas de Momo, é toda ella calcada de brasilidade e feita com apurado gosto artístico (*DIÁRIO CARIOCA*, 1940, p. 4).

Essa brasilidade que não era ressaltada apenas nos bailes frequentados pela elite, mas também no Carnaval de rua, como se pode perceber em uma sessão do Jornal *Diário Carioca*, intitulada como “BOM DIA, DONA MARIA”, com a intenção de rebater o falatório sobre a decadência do Carnaval carioca:

A onda se avoluma. Já, agora, não só os chronistas carnavalescos, alguns aliás, escrevem que o Carnaval carioca está em decadencia. Jornalistas de nomeada, até proprietarios de jornaes batem na mesma tecla, fazendo côro com os derrotistas.

Mas, existe mesmo a decantada decadencia? Ou o que se observa, actualmente, é o progresso, é a renovação da mentalidade carnavalesca, que deixando de parte ademanes luxuosos e custosos, vem para a rua de camisa amarella, gritar o samba brejeiro? (*DIÁRIO CARIOCA*, 1940, p. 7).

Essa manifestação é comum, em todos os âmbitos que possa ter: seja nos bailes, seja nas ruas, como forma de exaltar a valorização de uma ideologia ufanista e patriótica sobre a sociedade brasileira. Visa-se, assim, à construção de uma unidade nacional por meio de uma das festas mais brincadas e adoradas pelos brasileiros.

Não se pode deixar de mencionar, ainda no plano ideológico, de acordo com Gomes (1999), que será no primeiro governo Vargas, entre os anos de 1930 e 1940, que há a elaboração de uma legislação que passa a planejar o mercado de trabalho no Brasil, assim como sua política de valorização do trabalho por meio de suas políticas culturais, ajudando a estimular, mais ainda, o patriotismo motivado pelo Estado. Fato que é retratado nas letras de sambas da época, passando gradativamente de um samba que vangloriava o malandro para um samba que ressaltava a figura do homem trabalhador:

“Eu fui ao restaurante chinês
E peguei o gordurame

Sem ter o arame
 E disse ao China pra semana pagarei
 O Chang Lang se queimou
 Comigo sem ter razão
 É, na duridana, disse, aqui não é pensão
 Se você quer comer de graça
 Você tem de trabalhar
 Ou deixe em depósito seu chapéu de palha
 Vá-se embora por favor que não sou seu pai.
 (...)
 Dificilmente o malandro perde o controle
 Eu disse está bem vou pagar
 Meti a mão lá na duana
 Em vez de grana puxei da minha navalha
 Tomei o chapéu de palha
 Pra poder me desviar.
 (...)
 Na alta roda de malandros sempre fui considerado
 Um batuqueiro respeitado
 Me queimei com a ignorância do chinês
 Dei-lhe uma fritada pra servi-lhe de lição⁴⁵.

Esse samba de Moreira da Silva e Ribeiro da Cunha, conhecido como “Chang Lang”, conta não só a história de um malandro, mas retrata seus elementos de identidade: “chapéu de palha”, “navalha”, “batuqueiro respeitado”, que aos poucos perde espaço para uma nova identificação de homem que as ideologias do governo desejam impor:

“Senhor delegado
 Seu auxiliar está equivocado comigo
 Eu já fui malandro
 Hoje estou regenerado
 Os meus documentos
 Eu esqueci mas foi por distração
 Comigo não
 Sou rapaz honesto
 Trabalhador veja só a minha mão
 Sou tecelão
 Se ando alinhado
 É porque gosto de andar na moda
 Pois é
 Se piso macio é porque tenho um calo
 Que me incomoda na ponta do pé⁴⁶.”

Verifica-se, pois, nas letras acima, a ressignificação de uma identidade que estava sendo reconstruída dentro do samba: a passagem de um sambista malandro, para um “pai de família”,

⁴⁵ MATOS, Cláudia Neiva de. Aceitei no milhar: a malandragem e samba no tempo de Getúlio. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 70.

⁴⁶ Ibid., p. 56

“homem trabalhador”. De acordo com Gomes, há a “reabilitação do papel e do lugar do trabalhador nacional” (GOMES, 1999, p. 53).

Essa identidade não é destacada só nas letras de samba da época, mas também nas reportagens de jornais, que ajudavam na propagação da construção de um modelo a ser seguido, fato apresentado em uma das sessões do Jornal *Diário Carioca*, intitulada, como: “Homens que trabalham”:

Se V.S. esqueceu-se de tomar hontem, à noite, antes de dormir, duas colheres (das de chá) de Ventre-Livre em meio copo de agua, não esqueça hoje. Tome duas colheres de Ventre-Livre hoje, à noite, antes de ir para a cama, que amanhã passará o dia bem e trabalhará com prazer. Nos paizes mais adeantados do mundo os homens esforçados fazem assim, porque trabalham sem descanso e precisam ter o estomago, os intestinos, o fígado, o baço, os rins, a cabeça, o sangue e as arterias, os nervos e o coração, principalmente o coração, sempre em perfeita saúde (*DIÁRIO CARIOCA*, 1939, p. 2).

Dessa maneira, percebe-se a utilização do meio propagandístico para disseminar os benefícios e precauções que o homem trabalhador deveria ter, tendo em vista que os países mais adiantados do mundo, àquela época, contavam com uma massa trabalhadora de homens esforçados, que deveriam passar o dia bem e trabalhar com prazer. Assim, o que ocorre no campo das políticas culturais varguistas, segundo Gomes (1999), é a valorização das relações de trabalho e cidadania.

De acordo Gomes (1999), até a abolição da escravatura e a Proclamação da República, verifica-se a construção de um Estado sem a preocupação da construção de sua nação. Durante boa parte da História do Brasil, viu-se a pobreza como um fato “inevitável e útil”, no qual a classe popular necessitava ser atuante devido a suas necessidades.

Tal necessidade passa a ser visualizada de outra forma com a ascensão do regime republicano e abolição da escravidão. A partir desse período, inicia-se um processo de reflexões diferenciadas, no qual os políticos e intelectuais constatarem o que ocasiona a pobreza, que passa a ser vista não mais como inevitável e útil para a população pobre, mas como um fator de estimulação à ignorância e “imobilismo do Estado”⁴⁷.

Segundo Gomes (1999), durante a Primeira República, houve a valorização da política de imigração e do café, que passou a ser gradativamente abandonada por demandas que passam a emergir como as verdadeiras causas dos problemas do Brasil como: educação, saúde e o meio

⁴⁷ GOMES, A. M. C. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: Dulce Pandolfi. (Org.). Repensando o Estado Novo. Ied.Rio de janeiro: Ed. FGV, 1999, v. 1, p. 54.

do trabalho, tendo em vista as reivindicações grevistas que demarcavam cada vez mais o mundo do trabalhador.

A década de 1930 e a ascensão de Vargas ao poder foram marcadas pela elaboração de medidas que visavam solucionar os problemas pelos quais o Brasil passava, principalmente, na sistematização do mercado de trabalho. Assim, segundo Gomes, a política Varguista, sobretudo durante o Estado Novo, monta “toda uma estratégia político-ideológica de combate à ‘pobreza’, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho” (GOMES, 1999, p. 55). Nessa perspectiva,

Promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação (GOMES, 1999, p. 55).

Assim, por muito tempo sendo o malandro, o personagem da moda, há, no ano de 1937, com a consumação do Estado Novo, período considerado por muitos teóricos como a fase ditatorial do governo Vargas, a instituição, segundo Matos (1982) de uma “ideologia do culto ao trabalho”, unindo-se a uma política de cunho “paternalista e repressiva à cultura popular”.

Segundo Rubim (2007), será no governo Vargas que se tem a inauguração de um conjunto de medidas no setor cultural do Brasil. Assim, objetiva-se articular a “repressão” e “censura” com as legislações e “novas organizações de cultura”, consolidando uma política cultural pautada no nacionalismo e ufanismo, buscando o equilíbrio entre as classes, o trabalho, educação, saúde e manifestações da cultura popular.

2.2 Samba, Memória e Identidade na Era Vargas

Discorrer sobre as políticas culturais no governo Vargas é falar sobre a ânsia na construção de uma identidade nacional. Durante todo o percurso aqui feito, foi traçado o período Varguista e suas políticas de cunho ufanista e patriótico por meio do samba. Dessa forma, nada mais natural que reservar um tópico específico para esta análise; no entanto, ressalta-se que muitos são os trabalhos escritos sobre o tema, obras que foram citadas nesta pesquisa e não se busca, aqui, esgotar esta análise, mas, talvez, demonstrar a importância do samba na construção da memória e identidade na Era Vargas.

Partindo do pressuposto de Halbwachs (2006), para o qual toda memória individual se concebe a partir da memória coletiva, observa-se a utilização do samba, em todos os subgêneros que lhes são derivados, na construção de uma memória nacional. Segundo o sociólogo, os sentimentos, ideias, paixões, ou seja, tudo o que se considera como intrínseco ao indivíduo fazendo parte de sua memória individual, na realidade, são estimuladas pelo grupo. Nessa perspectiva, cabe a memória individual uma “intuição sensível”, pois, segundo o teórico, em toda lembrança haveria uma “consciência individual, que serviria para distinguir do pensamento social.”

Ainda assim, a memória individual, que se acredita ser concebida a partir das lembranças do indivíduo, faz parte de uma concepção coletiva, isto é, do grupo ao qual o indivíduo pertence. Dito isso, falar sobre a construção de uma memória nacional durante a Era Vargas é discorrer sobre um projeto político voltado para a construção de uma unidade nacional. No entanto, deve-se levar em consideração que, por trás de toda memória nacional, existem infinitas memórias subterrâneas.

A partir de uma perspectiva construtivista aplicada à memória coletiva, Pollak (1989) ressalta a memória dos “excluídos”, “marginalizados” e relegados pela história oficial e que fazem parte ao que ele denomina como “memórias subterrâneas”. Dessa forma, analisar a construção de uma memória durante o período Vargas é considerar as “culturas minoritárias e dominadas” que durante tanto tempo foram desconsideradas na formação cultural do Brasil e que, durante a Era Vargas, passam a ser afamadas com uma política conciliatória.

Desde o início do século XIX, as preocupações com o estabelecimento de uma nacionalidade no Brasil, a ligação entre esta e o problema da diversidade racial e também cultural, têm se apresentado. De acordo com Siqueira (2012), do período que antecedeu o fim do Império, a idealização de uma identidade passou por várias correntes de pensamento até o início do período Vargas; porém, é na década de 1930, abertura da Era Vargas, que os estudos sobre o Brasil tiveram expressivo crescimento:

O varguismo contou com um grupo de ideólogos que elaborou habilidoso projeto político ideológico-nacional. Foi capaz, inclusive, de convencer a opinião pública com uma ‘nova ordem’, centralizada esta no fortalecimento do Estado. Nesse projeto político de controle e manipulação da população, visivelmente inspirado nas táticas e modelos fascistas, a ‘dimensão ideológica’ com vistas à integração nacional continha metas. Estas buscavam estabelecer o consenso dos agentes sociais e da população (SIQUEIRA, 2012, p. 215).

Antes disso, vale ressaltar, segundo Siqueira (2012), é quase quimérica uma história cultural do Brasil que aprecie sua pluralidade cultural, considerando as culturas não europeias como participantes da formação da identidade do país. Assim, é interessante analisar, nesse contexto, o jogo político feito no estabelecimento de uma nova identidade nacional, haja vista que classes, até pouco tempo subjugadas e relegadas pelas elites governantes, assumem um papel central na formação da identidade brasileira – contudo, não de forma aleatória ou simplesmente solidária, mas por meio de acordos e interesses.

Sugere-se a observação da negação de identidade e da construção de uma memória no Brasil, sob a perspectiva de Burke (2006), tendo em vista que as memórias acabam sofrendo influências da organização social. O autor, dessa maneira, propõe a “organização social do esquecer” com suas leis de eliminação e escolhas da memória, isto é, a amnésia social que faz parte dos conflitos de interesses na harmonia social. Assim, para Burke, a diversidade de identidades sociais acaba por ocasionar o que ele denomina como “memórias alternativas”, que trazem à tona diferentes pontos de vista daquilo que seria digno de memória ou não. Ao relacionar essa questão com o contexto Vargasista, observa-se uma nova forma de organização social que acaba influenciando a emergência de identidades que antes não eram consideradas no contexto nacional.

Segundo Hall (2006), o tema identidade tem sido cada vez mais discutido no espaço da teoria social. As identidades anciãs, que por muito tempo consolidaram o mundo, estão em decadência, fazendo emergir novas identidades no seio de uma sociedade que antes era vista como impenetrável. Vivencia-se, segundo o autor, uma “crise de identidade” participante desse processo de revelação de novos sujeitos.

Estudar a elaboração da memória e identidade do Brasil é não poder colocar à margem a sua multiculturalidade, é entender que as suas raízes foram plantadas na junção de diversas culturas, é a ruptura de uma visão ideológica eurocêntrica ultrapassada, é reconhecer a intensa participação popular na formação da história do Brasil, é saber que houve um processo de construção da identidade brasileira tendo como principal base o setor cultural, mais especificamente, a cultura popular, sendo orientada, manipulada ou em acordo com o Estado.

Em se tratando da identidade cultural no Brasil, pode-se afirmar que ela foi confeccionada segundo as doutrinas de uma classe dominante. Ao se penetrar, portanto, no período Vargasista, esbarra-se na exemplificação dessa afirmativa. Nessa época, como aqui já foi mencionado, atingir as escolas será um dos maiores alvos do governo, pois, será nesse meio

(que tem como função formar e alimentar uma consciência cidadã) que o projeto Vargasista vai atuar também na consolidação de sua política de identidade nacional.

Quando se analisa a história da educação no Brasil, constata-se, segundo Bomeny (1999), a aliança entre a educação e a segurança nacional, característica de todo projeto político autoritário, período vivenciado durante o Estado Novo, na Era Vargas. Dessa forma, pensar a educação como forma de garantir a ordem e disciplina, aliada a um projeto político-cultural, é uma das grandes marcas desse governo para a composição de uma identidade estritamente brasileira.

Segundo a concepção de Hall, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Sob essa perspectiva, durante muito tempo a Era Vargas foi estudada por meio de uma identidade unificada e considerada inquebrantável, trabalho que foi empreendido como prioridade durante todo o governo, porém, hoje, enxerga-se esse período histórico sob outro prisma.

Analisar a construção da identidade nacional brasileira no período Vargasista é colocar no cerne da questão dois pontos fundamentais: nação e cultura. Não há como analisar essa fase sem se considerar o empenho do governo na unificação desses dois pontos, para, finalmente, delinear a identidade da nação. Sobre isso, Ortiz (2013), ao analisar em seu artigo *Imagens do Brasil*, destaca o aspecto integrador que deve prevalecer no Estado-Nação, tendo a habilidade de integrar as pessoas dentro de um mesmo espaço, possuindo regras válidas para todos.

Quanto ao aspecto cultural, para Ortiz (2013), a cultura, nesse contexto, será complementar: se os integrantes de uma sociedade territorial estão distanciados seja pelo espaço geográfico ou classe, a cultura exerce o papel de juntá-los em uma unidade. Dessa forma, para executar seus interesses, o governo utilizou desses dois vetores para impregnar na sociedade da época, primeiramente, uma consciência nacional e depois, a necessidade da unificação; porém, a integração de classes que até recentemente não eram consideradas como parte integradora do Estado não serão inseridas nesse contexto, sem segundas intenções.

Viana (2007) propõe, nesse cenário, o problema da unidade da pátria como um dos problemas políticos mais graves das “terras brasileiras”. Desde os tempos coloniais, vem recebendo respostas e propostas de saídas discordantes, alternando-se em momentos de centralização e descentralização política, apresentando combinações de vertentes contrárias, com as quais se pode interpretar a transformação de elementos regionais, como: a roupa da baiana, culinária e samba em símbolos nacionais, como uma das respostas desse plano cultural.

Nesse cenário, não se pode esquecer a reconfiguração da figura indígena, que se torna também, junto a elementos da cultura africana, símbolo de identidade nacional. Segundo Zenelatto (2007), mediante o projeto Varguista de integração política e unificação social, o índio apresentava-se como sinônimo de brasilidade. Essa visão propagou durante o Estado Novo um olhar romantizado sobre o indígena, empreendendo a Marcha para o Oeste⁴⁸ e divulgando assim, a inserção do índio no panorama nacional. Dessa forma, cria-se uma data comemorativa: dia 19 de abril, o Dia do Índio, promovendo e divulgando diversas celebrações sobre a importância da data.

Em meio a essa questão, surge um questionamento: como a alta sociedade que até pouco tempo negava os elementos regionais do Brasil, em razão de sua visão eurocêntrica e na tentativa de construir uma identidade branca, passa a reconhecer e se interessar por elementos culturais não europeus?

A esse questionamento, muitas respostas já foram dadas ou podem ser elaboradas, além do singularismo presente nos elementos regionais do Brasil. Opta-se, aqui, por compartilhar da resposta de Fry:

[...] a conversão de símbolos étnicos em símbolos nacionais não apenas oculta uma situação de dominação racial, mas torna muito mais difícil a tarefa de denunciá-la. Quando se convertem símbolos de ‘fronteiras’ étnicas em símbolos que afirmam os limites da nacionalidade, converte-se o que era originalmente perigoso em algo ‘limpo’, ‘seguro’ e ‘domesticado’ (FRY, 1982, p. 52-53).

Ainda sob essa perspectiva, destaca-se a questão proposta por Coutinho (2013): analisar a questão cultural no Brasil é observar a sua ligação com a cultura universal. No Brasil, houve grande penetração da cultura europeia que não encontrou empecilho para se consolidar em território nacional, sendo assimilada conforme os interesses das classes dominantes. Porém, a longo prazo, acompanha-se uma inversão cultural, mais especificamente no período Varguista, direcionando à quebra de um distanciamento entre as elites e o povo, resultando no que Coutinho denomina como o “nacional-popular”, um modo de conexão entre os intelectuais e as classes populares.

Segundo Coutinho (2013), com relação à cultura brasileira, denominando-a como uma cultura “ornamental”, observa-se que, ao conectar os intelectuais e o povo nesse decurso

⁴⁸ A Marcha para o Oeste foi uma proposta do governo Vargas, durante a fase do Estado Novo, que visava estimular a ocupação da região Centro-Oeste do país, tendo em vista que o Brasil havia desenvolvido sua ocupação próxima às regiões litorâneas. Assim, essa foi mais uma forma de integração no plano de nacionalização do governo para o progresso do país.

político, objetiva-se a apropriação de seus representantes ideológicos, colocando-os em uma posição de submissão, resultando em um processo de pacto pelo alto. Dessa maneira, o autor compartilha a ideia de que todas as concessões feitas às camadas populares na história do Brasil foram configuradas por meio de acordos que vieram do alto, tendo como consequência para aqueles que não se submetessem a essas conciliações, a marginalidade no plano cultural.

Esse cenário não se modifica no governo Vargas. Um exemplo disso é o samba-enredo como um dos principais produtos da cultura popular e utilizado como peça-chave na construção da identidade nacional de uma elite governante. Desse modo, a não submissão de acordos propostos pelo governo poderia acarretar a negação total dessa produção cultural, além da perda financeira que permeava esse jogo de interesses que não se fazia apenas de forma unilateral, mas estava presente entre ambos.

De acordo com Velloso (1987), após 1920, com o fim da Primeira Guerra Mundial, há a resignificação de um cenário – ultrapassa-se o “mito cientificista”, cedendo lugar para a construção de uma identidade nacional – cujos ideais de brasilidade e a busca dessas raízes tornam-se o centro das discussões do movimento modernista e dos intelectuais, por exemplo. Assim, segundo a autora é por meio da arte produzida pela cultura popular que os projetos políticos varguistas pretendem alcançar a “realidade brasileira”, forjando, assim, uma identidade nacional.

Cabe ressaltar que o projeto de construção da identidade nacional durante o período Vargas partiu de uma concepção elitista, tendo em vista que os intelectuais acreditavam em seu poder supremo para direcionar o Brasil nesse projeto. Velloso (1987) destaca o meio conflituoso que se encontrava a sociedade civil durante a Era Vargas, conjuntura perfeita para os intelectuais levantarem a bandeira de “ordem”, “organização” e “unidade”, passando a coordenar esse projeto de unidade nacional⁴⁹.

Reportando-se ao início do Governo Vargas e como Getúlio Vargas chegou ao poder no Brasil, entende-se melhor o seu projeto. Vargas chega ao poder com a denominada Revolução de 1930, que teve como antecedentes o término da supremacia das elites oligárquicas e o crescimento das exigências de grupos que não estavam ligados à economia do café. Nesse contexto, é formada a Aliança Liberal. Segundo Viana (2007), encontra-se nesse grupo, composto por membros de diversas regiões do Brasil, a necessidade de fundamentos construtores nacionais que pudessem consolidar as táticas políticas de Vargas. Assim, segundo

⁴⁹ Cf. VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987, p. 3.

o autor, nunca foi tão necessária uma ideologia autêntica que formalizasse uma conexão entre as classes no cenário brasileiro:

Toda a movimentação política e cultural posterior à Revolução de 1930 parece indubitavelmente centralizadora, unificadora, nacionalizante e homogeneizadora, levando-se em consideração toda a complexidade de cada uma dessas tendências (VIANA, 2007, p. 61).

Para Neves (2011), desde a Proclamação da República até a ebulição em 1930, o Brasil tracejava sua forma de Estado moderno, isso equivalia às modificações em suas relações sociais. Entretanto, antes de tudo, era necessário enraizar a composição de um povo realmente brasileiro, que até aquele momento não existia como se compreende hoje. Ou seja, se ainda não havia povo brasileiro, também não havia uma produção cultural considerada também brasileira. O governo Vargas emerge, assim, em um contexto propício para o seu plano de identidade nacional. Tem-se um projeto pautado no nacionalismo que, conseqüentemente, geraria uma unidade da nação.

O Governo, que nasce em meio a um contexto de crises que conturbaram o período da República Velha, sai em busca de empreender seu plano. A fim de buscar um controle mais rígido sobre as manifestações culturais, Vargas criou o DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda, que, entre suas designações, visava ao controle das comunicações e à orientação das manifestações da cultura popular.

É indiscutível o governo autoritário exercido por Vargas, principalmente, durante o Estado Novo, mas, como aqui já foi levantado, não se pode enxergar a ação Varguista no plano cultural apenas por uma via autoritária e impositiva, com a qual se decretavam as normas e o setor cultural popular acatava. Havia nesse ambiente um jogo de interesses. Em sua tese sobre a análise do samba no Estado Novo, Paranhos levanta o seguinte questionamento: “Até que ponto é admissível supor a existência de um domínio total por parte do Estado?” (PARANHOS, 2005, p. 33)

Segundo Paranhos (2005), seria instalado no governo Vargas um “reino da unidimensionalidade”, dificultando que as camadas populares pudessem se articular contra esse projeto, mas pelo contrário, se unissem a ele:

O nacionalismo espontâneo originário de compositores de extração popular e/ou de classe média, que se orgulhavam da sua condição de criadores do samba, era, portanto, ressignificado, em sintonia com a política cultural estado-novista. Ao mesmo tempo, os temas da mestiçagem e da conciliação de classes eram retrabalhados pelos ideólogos do regime, tendo em vista o

enaltecimento da ‘democracia racial’ supostamente existentes no país (PARANHOS, 2005, p. 118, 119).

O período Vargasista pode ser reconhecido por duas propostas fundamentais: a modernização do Brasil e um acordo político apto a possibilitar a sintonia entre as camadas sociais, caracterizando a imposição de uma ordem transformadora de cima para baixo cujo objetivo é a formação de uma identidade brasileira.

No entanto, implantar essa transformação não foi fácil, tendo em vista a transformação de uma sociedade que, durante toda a denominada República Velha, foi marcada por sua exclusão social com a cultura cafeeira, passando pela construção de uma sociedade urbana com a vinda dos ex-escravos para as cidades e a inserção destes ou não, na sociedade brasileira.

Assim, falar sobre a população urbana brasileira nas primeiras décadas do século XX, é falar também sobre uma população que vivia em condições precárias, que residia nos cortiços e alojava-se nos morros. No entanto, segundo Siqueira (2012), os morros estavam destinados aos “negros libertos”, permitindo, segundo o autor, “a criação de uma cultura mais homogênea”⁵⁰:

[...] a religiosidade, a culinária, a capoeira e o batuque faziam parte de um todo quase indivisível. Tais posturas permitiam àquela população um grau de autonomia maior em relação ao resto da cidade, não obstante a precária situação de desemprego e privações. Tal grau de autonomia, sob o ponto de vista preconceituoso, seria considerado marginalidade (SIQUEIRA, 2012, p. 138).

Há, nesse contexto, a construção de um projeto cultural Vargasista que incentivava a inserção da cultura negra no Brasil, recorrendo ao mito de uma democracia racial⁵¹. Ressalta-se a ascensão de uma cultura antes considerada marginalizada para consumo de uma classe dominante, fato que Siqueira pondera de forma coerente:

[...] há também um embate cultural, no qual, em um extremo, tem-se a cultura dominante, formalizada pelos modelos da elite europeia e, no outro, uma cultura que resistiu por cinco séculos sob a escravidão, de características próprias, transmitida de forma oral. Aquela, através da infraestrutura econômica, detém o domínio político e ideológico e determina os limites das demais culturas por meio de sua ideologia, enquanto esta, discriminada, tem sua prática cerceada pela primeira, através de seus mecanismos de repressão. Trata-se de uma luta pela preservação de bens imateriais, pela sobrevivência cultural e pela afirmação da própria identidade. O lado dominador trabalha o sentido de negar aos dominados formas de organização capazes de legitimar

⁵⁰ Cf. SIQUEIRA, 2012, p. 138.

⁵¹ Ibid., p. 138.

suas expressões lúdicas, religiosas etc. [...] No caso brasileiro, os interesses visíveis na sociedade são os de uma classe que pretende eliminar qualquer vestígio de uma cultura e de um povo que de fato construiu o país – ou que havia dele – e que pode parecer comprometer um projeto nacional e identitário dito europeu ou branco (SIQUEIRA, 2012, p. 139).

O que se pode observar, a partir disso, diz respeito a toda luta no meio social pelo qual o samba passou até chegar a ser inserido como símbolo de uma identidade nacional brasileira pelo governo Vargas. Nesse sentido, Vargas assume o poder em meio a um cenário que exigia soluções que levassem o Brasil a um caminho diferente, surgindo a necessidade de uma reelaboração da cultura nacional⁵².

Segundo Siqueira (2012), a política getulista persiste no controle estatal, como forma de “derrotar seus opositores”, com o objetivo de consumir um novo modelo nacional para o Brasil, com a promessa de um estado perpétuo⁵³. Nessa perspectiva, o samba passa a ganhar novas significações, pois “o samba já não era, portanto, mera expressão musical de um grupo social marginalizado, mas um instrumento efetivo de luta para a afirmação da etnia negra no quadro da vida urbana brasileira” (SODRÉ, 1998, p. 20).

Falar sobre letras de sambas que declaravam seu ufanismo e amor à pátria por uma via impositiva durante a Era Vargas, talvez não se justifique mais. É inevitável não reconhecer a influência e autoridade que o governo exerceu para a composição desses sambas; entretanto, não se pode deixar de considerar, como aponta Augras (1998), que o “nacionalismo exacerbado” que passa a vigorar durante o período e que foi tema de inúmeros trabalhos publicados não foi gerado sozinho ou apenas durante o Estado Novo.

Encontrando sua origem nos ranchos, como aqui já foi mencionado, as escolas de sambas, com seus sambas-enredo com temas patrióticos, não trazem o ineditismo aos desfiles carnavalescos, a partir do momento que:

[...] o incentivo dos intelectuais já se exercera, fazia tempo, junto aos ranchos, para que desenvolvessem temáticas nobres, com finalidades pedagógicas. Jota Efegê cita artigo de Coelho Neto no *Jornal do Brasil* que, em 1924, elogia o famoso Ameno Resedá: “o seu exemplo imitado, com o que não só lucrarão os ranchos, tendo fartas novidades para explorar, como o povo que aprenderá alegremente, em espetáculos artísticos, a amar o Brasil através da poesia de suas lendas, dos episódios de sua história [...]” (AUGRAS, 1998, p. 31).

⁵² *Ibid.*, p. 141.

⁵³ *Ibid.*, p. 141.

A temática sobre questões nacionais não se inaugura com as escolas de samba durante a Era Vargas, mas, claro, identifica-se esse meio e a ênfase sobre esses temas sendo instigada durante todo o governo. Passa-se, pois, à gradativa intervenção do Estado no universo do samba.

Para que ocorra a intervenção efetiva do Estado no samba, foi necessária a criação de mecanismos que dessem suporte nesse projeto. Um dos principais mecanismos utilizados pelo governo, citado por Augras (1998), foi a criação dos desfiles oficiais com a estruturação e oficialização das escolas de samba.

A partir do momento que se estipula um regulamento e premiações para as escolas participantes, assim como a incitação das disputas, tem-se a presença do Estado na regulamentação do mundo carnavalesco e, conseqüentemente, do samba. No entanto, ao analisar alguns regulamentos, percebe-se que não há a obrigatoriedade de enredos de cunho nacionalista, fato que se pode observar no regulamento dos ranchos, no ano de 1936, nas disposições gerais: “20.º - É de inteira liberdade a escolha dos enredos, sejam em motivos nacionais ou estrangeiro” (*JORNAL DO BRASIL*, 1936, p. 13), assim como, no regulamento dos blocos das repartições municipais: “5 – o enredo para cada conjunto é obrigatório, podendo versar em motivos nacionais ou estrangeiros” (*JORNAL DO BRASIL*, 1936, p. 13).

Em 1936, as escolas de samba ainda estavam conquistando seu espaço perante a sociedade carnavalesca da época, os ranchos ainda levavam maior prestígio e a estes não eram atribuídas obrigações quanto ao enredo de cunho nacional. Contudo, esses sambas foram feitos e se tornaram cada vez mais prevalentes nesse contexto, principalmente, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, já era antiga a tradição de “enredos capazes de estimular o amor popular pelos símbolos da pátria e as glórias nacionais” (TINHORÃO, 1975, p. 173).

Augras abre o oportuno questionamento acerca do contexto Varguista: “Mas, para os sambistas, o que iria garantir a imprescindível qualidade nacionalista? Que temas seriam aconselháveis ou não? Quais seriam os mais seguros indicadores da identidade nacional?” (AUGRAS, 1998, p. 65).

Segundo Augras (1998), dois eram os motivos que já estavam consumados para a representação da superioridade do Brasil nas letras dos sambas: natureza e história. Acrescenta-se a isso o trabalho que, de acordo com Matos (1982), passa a ocorrer como incentivo aos compositores para cantar os benefícios do homem trabalhador, em paralelo à interdição e à censura da identidade malandra.

Durante o período Vargasista, o Estado vai em busca de um Brasil legítimo, apartado das influências europeias que, durante tanto tempo, consumiram os valores da sociedade brasileira, forjando uma identidade que não era a do povo brasileiro. Diante disso, tem-se a intensa relação da música, mais especificamente do samba, com o Estado na promoção dessa identidade.

Alguns questionamentos, e suas respostas prévias, podem ser levantados nesse cenário: Houve censura? Sim. Houve um projeto de governo autoritário? Sim. Houve a utilização de uma das maiores expressões musicais negras para a construção de uma identidade nacional imposta pelo Estado? Sim. Houve uma adequação das letras dos sambas antes de uma possível censura? Sim. Houve sambista, este de uma classe social que durante tanto tempo foi relegada e desconsiderada pela elite brasileira, adequando-se aos projetos do governo? Sim.

Enfim, falar sobre a construção de uma identidade nacional brasileira por meio do samba durante a Era Vargas é colocar no cerne todas essas questões. Apesar de já ser um tema com ampla literatura, a discussão ainda se apresenta muito complexa e deve ser feita de forma muito cuidadosa, tendo em vista que o Estado Vargasista faz o que Huysen (2000, p. 16) denomina como “uso político da memória”⁵⁴. Assim, o teórico aponta para o cuidado que se deve ter quanto aos usos da memória, pois, à medida que as nações buscam a “reconstituição de sua memória nacional”, acabam por se deparar “com as sombras do seu passado”. Isso é o que sempre irá acontecer toda vez que se estuda o contexto Vargasista.

2.3 Uma Análise dos Sambas na Era Vargas

Mediante a discussão aqui proposta e tendo como objetivo final da pesquisa a elaboração de um Guia para os Professores que vise auxiliá-los na utilização dos sambas produzidos na Era Vargas, cujas aulas de História abordem esse conteúdo, é preciso destinar um tópico específico para a análise dessas letras e sua contribuição para um ideário nacionalista durante o período Vargasista.

Após a discussão até aqui feita, é inevitável a constatação de que o samba fez parte de um projeto político durante a Era Vargas – ressalta-se que as linhas pelas quais esse projeto foi montado foram discutidas em tópicos anteriores. Agora, cabe analisar, aqui, as temáticas abordadas nas letras dos sambas produzidos entre o período de 1930 a 1945 como forma de

⁵⁴ O autor, corroborando com o geógrafo David Harvey, parte do pressuposto que o tempo e espaço são categorias interligadas para que se possa entender as culturas modernas e que, a partir delas, há uma concepção histórica. Dessa forma, inicia-se assim, um processo da memória enquanto mercadoria, proposta pela mídia.

exemplificar que tipo de identidade nacional o Estado deseja construir ao utilizar essa expressão musical.

“Cidade
 Quem te fala é um sambista
 Ante-projeto de artista
 Seu grande admirador
 Te confesso boquiaberto
 De manhã quando desperto
 Com tamanho esplendor
 Quando noto o infinito
 Apresenta tão bonito
 Trajando o azul-anil
 Vai o sol lá nas alturas
 Dando maior formosura
 À mais linda dama do Brasil
 São bem lindas as suas matas
 Seus riachos e cascatas
 Deslumbrar-me é natural
 Diante de tal beleza
 Que lhe deu a natureza
 Que outra não vi igual
 Quando a tarde é cor-de-rosa
 Ainda és mais formosa
 Em cenários sedutores
 Admira o estrangeiro
 Se orgulham os brasileiros
 Seus poetas sonhadores
 (Cidade-Mulher!).⁵⁵

O samba-enredo acima, “*Cidade-Mulher!*”, de 1936, de Paulo da Portela, é apenas um dos incontáveis sambas-enredo que permeiam a história do Brasil, que traçam a perspectiva de uma época, que emanam a natureza do compositor e que se reconfiguram sob a voz do cantor. O samba é identidade, história e é lugar de memória.

Antes de tudo, é importante destacar que há diversas definições sobre o termo “samba-enredo” na historiografia, porém, para melhor compreender o objeto aqui tratado, utiliza-se da definição proposta por José Ramos Tinhorão, que define o samba-enredo como um “poema musical descritivo com caráter de exaltação patriótica” (TINHORÃO, 1975, p. 29), surgindo, portanto, em função da nacionalização do samba. Trata-se de um período em que se inicia a progressiva racionalização do gênero, adequando-o à temática escolhida pelas escolas de samba que, nesse contexto, também começam a se fortalecer, favorecendo uma coerência lógica e, conseqüentemente, um discurso ufanista e patriótico.

⁵⁵ GRES Portela: Grêmio Recreativo Escola de Samba – Portela. Disponível em: <<http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abr 2019.

Concordando com essa definição, não se objetiva aqui tratar o samba como uma expressão musical espontânea, abstrata ou enigmática, como é comum entre o público amante do samba e até mesmo dos próprios músicos do gênero. Propõe-se, então, a análise da categoria através da premissa:

[...] de que o samba é uma manifestação de conhecimento artístico sobre determinada realidade objetiva, e de (auto)conhecimento daqueles que o produzem, e, como tal, ele tem uma história que está ligada, em última instância, às linhas constitutivas do movimento histórico no qual os homens estabelecem determinadas relações entre si (NEVES, 2013, p. 123).

Ao se referir à origem do samba, não se pode analisá-la sem se verificar a realidade que estava a sua volta e as relações sociais que foram sendo construídas. O samba, nesse sentido, conta a história e, por isso, é um lugar de memória. Em concordância com Nora (1993), que os lugares de memória germinam do sentimento que não há memória espontânea, esse gênero musical no contexto Vargas emerge como forma de criar para posteridade, um lugar de memória que poderia ser revisitado sempre que se fizesse a sua audição, transmitindo o ideal de nação que o governo desejava consolidar.

De acordo com Augras (1998), em um momento sinalizado pelo nacionalismo, fazia parte da tática dos próprios sambistas em busca do seu reconhecimento, a elaboração de letras que exaltassem a pátria, o Brasil e seus personagens:

“Democracia
Palavra que nos traz felicidade
Pois lutaremos
Para honrar a nossa liberdade
Brasil, oh! meu Brasil!
Unidas nações aliadas
Para o front eu vou de coração
Abaixo o Eixo
Eles amolecem o queixo
A vitória está em nossa união.”⁵⁶

O samba-enredo da Portela intitulado “*Carnaval de Guerra*”, de 1943, é um dos exemplos claros de um samba obedecendo a um enredo. Tendo em vista a conjuntura na qual o mundo se encontrava, no caso a Segunda Guerra Mundial e o posicionamento que o Brasil tomou nesse contexto.

Como se discutiu aqui, as políticas implementadas durante a Era Vargas visavam à construção de um todo, ou seja, de uma unidade nacional, repelindo algumas vezes a presença

⁵⁶ Ibid., p. 224

estrangeira como forma de consumir a singularidade da pátria e o sentimento nacional. Nesse viés, a presença do Brasil durante a Segunda Guerra Mundial foi utilizada como forma de disseminar pela sociedade brasileira a ligação entre o povo e a pátria.

Como se verifica no trecho: “para o front vou de coração”, observa-se o espírito que se disseminava, a guerra não era travada apenas no campo de batalha, mas no coração de todos que aqui estavam. A vitória só seria alcançada com a união nacional: “a vitória está em nossa união”. Comoção nacional em momentos de guerra é um clássico, mas percebe-se claramente a utilização dela, por meio de uma expressão musical que estava em ascensão.

No entanto, ainda sobre a obrigatoriedade ou não de temas nacionais impostos pelo governo Vargas é importante ressaltar que houve uma ação conjunta, não há como desmerecer a ação do Estado ao incentivo e, por vezes, imposição aos sambas-enredo de cunho patrióticos, assim como não se pode deixar de reconhecer a aceitação, não inconsciente, por parte dos sambistas, à elaboração desses sambas. Segundo Augras (1998), corroborando com Tinhorão (1975), constata-se que já era tradição a escolha de enredos capazes de estimular o amor popular pelos símbolos da pátria e as glórias nacionais, porém, no período Varguista, essa tradição se transformou em uma “obrigação”.

Essa situação foi concretizada sob uma dupla perspectiva. O fato de compositores negros engrandecerem em suas letras o cenário político e as grandezas do Brasil não significa dizer que fizeram apenas por uma via impositiva. Muitas vezes, segundo Siqueira (2012), o próprio compositor, antecipava-se ao controle das suas produções e já elaborava letras de caráter patriótico e de louvor aos grandes personagens históricos. Mais um exemplo disso é o samba intitulado *Homenagem*, de 1934, do compositor Carlos Cachça, da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, segue um trecho:

“Recordar Castro Alves
Olavo Bilac e Gonçalves Dias
e outros imortais
que glorificam nossa poesia
quando eles escreveram
matizando amores
poemas cantaram
talvez nunca pensaram
de ouvir seus nomes
num samba algum dia
e se esses versos rudes
que nascem e que morrem
no cimo do outeiro
pudessem ser cantados
ou mesmo falados
pelo mundo inteiro

mesmo assim como são
sem perfeição
sem riquezas mil
essas mais ricas rimas
de um povo varonil [...]”⁵⁷

Observa-se a utilização de uma história oficial, tendo em vista os personagens glorificados na letra do samba. Destaca-se Olavo Bilac, membro fundador da Academia Brasileira de Letras, filho de uma classe média, amante do amor à pátria e defensor do serviço militar obrigatório⁵⁸. Outro destaque é Gonçalves Dias, filho de comerciante português e de uma mestiça, nasceu em Caxias-MA, em 1838 retornou a Portugal com seu pai e prosseguiu seus estudos, sendo matriculado no curso de Latim, Francês e Filosofia⁵⁹. Ainda há Castro Alves, vindo também de família abastada, que estudou direito com Rui Barbosa e teve grande destaque na poesia de cunho social⁶⁰.

Assim, tem-se o samba como mecanismo na construção da identidade nacional no período Vargas, gerando uma nação “imaginada”, com tradições inventadas. Sob essa perspectiva, Hobsbawm (1990), em concordância com Gellner, afirma que as nações como naturais e divinas ao classificarem os homens são um mito. Na concepção dos teóricos, o nacionalismo que se apropria de culturas já existentes e as transforma em nação, na maioria das vezes, as inventa, assim, o nacionalismo vem antes da nação. Compartilhando dessa prerrogativa, o governo Vargas busca, primeiramente, impregnar um sentimento nacional na sociedade brasileira para consumir seu plano de identidade nacional.

É perceptível esse fato em personagens históricos que o samba desejava glorificar, fruto de uma memória nacional que, por vezes, relega a análise dos excluídos já que:

[...] a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (POLLAK, 1989, p. 8).

⁵⁷ Ibid., p. 222.

⁵⁸ Sociologia da cultura – celebridades botafoguenses. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Celebridades-Botafoguenses-Olavo-Bilac.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

⁵⁹ Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/goncalves-dias/biografia>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

⁶⁰ Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/castro-alves/biografia>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

Além do estímulo do amor à pátria e da glorificação de personagens clássicos da história do Brasil, a partir dessa dinâmica, observa-se qual memória foi perpetuada por décadas, tendo o Governo Vargas, na época, como sua principal construtora e perpetuadora. Ouvir uma música é, pois, compreender a letra e reportar-se ao samba, gênero em ascensão na década de 1930 e utilizado pelo Governo Vargas como um mecanismo na construção de um ideal nacionalista e, conseqüentemente, de uma memória nacional, é entender qual era o estereótipo de nação que o governo idealizava, como a classe popular, maior representante desse gênero, transmitia em suas letras esse ideal de nação e seus sentimentos patrióticos, com uma constituição também de uma masculinidade hegemônica.

Pode-se citar como exemplo o samba *Eu Trabalhei*, de Roberto Roberti e Jorge Faraj, de 1940:

Eu hoje tenho tudo, tudo que um homem quer
Tenho dinheiro, automóvel e uma mulher!
Mas, pra chegar até o ponto em que cheguei
Eu trabalhei, trabalhei, trabalhei.

Eu hoje sou feliz,
E posso aconselhar;
Quem faz o que eu já fiz
Só pode melhorar...
E quem diz que o trabalho
Não dá camisa a ninguém
Não tem razão. Não tem. Não tem.⁶¹

Samba clássico do momento histórico aqui trabalhado, percebe-se a figura masculina como o centro da discussão, pois o homem já tem tudo o que quer: um automóvel e uma mulher. A mulher, infelizmente, acaba por tratar-se de um complemento, um objeto de conquista e ascensão masculina dentro das relações sociais.

As problematizações do conceito de masculinidade e suas conseqüências sociais são vistas à proporção que se estabeleceu a existência de um padrão masculino hegemônico, baseado no poder e dominação irrefutável do homem. Segundo Botton (2007), acabou-se por naturalizar com os séculos a dominação natural masculina, ocasionando por muito tempo uma construção social não-problematizada.

Além disso, ressalta-se que o verdadeiro motivo de o homem chegar aonde chegou foi com o trabalho. Vale destacar que, no contexto Varguista, vivencia-se uma onda trabalhista, como aqui já se mencionou. As letras dos sambas que antes tratavam da malandragem

⁶¹ Cf. ALENCAR, Edgar. *O Carnaval Carioca Através da Música*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1965, p. 41.

masculina, agora reforçam sua figura trabalhadora, e promovem o homem como o provedor da casa e figura central na construção de uma família. Exemplo explícito no samba *O Trem Atrasou*, de 1940, de Artur Vilarinho, Estanislau Silva e Paquito:

Patrão o trem atrasou
 Por isso estou chegando agora
 Trago aqui o memorando da Central
 O trem atrasou meia hora
 O senhor não tem razão
 Para me mandar embora.

O senhor tenha paciência
 É preciso compreender
 Sempre fui obediente
 Reconheço o meu dever
 Um atraso é muito justo
 Quando há explicação
 Sou um chefe de família
 Preciso ganhar o pão
 Não me diga que não⁶².

“Sempre fui obediente”, “reconheço o meu dever”, “preciso ganhar o pão”, características e objetivos ideais que o Estado desejava disseminar na figura masculina: obediência, submissão ao trabalho e provedor da família. Um verdadeiro homem trabalhador fazia de tudo para levar o pão a sua casa e explicar a todos os atrasos que porventura viesse a ter em seu trabalho, pois a responsabilidade passava a ser característica de sua masculinidade e de um cidadão brasileiro.

Assim, tem-se temas recorrentes, como o trabalho e a mulher, responsáveis pelos males que acometem ao homem. Troca-se, dessa forma, a figura do homem malandro pela figura do homem trabalhador, pai de família e que, por vezes, comete delitos por causa de sua esposa. Perpetua-se, nessa visão, uma sociedade patriarcalista e sexista. Outro exemplo que pode ser relacionado a essa discussão, encontra-se no samba *E O Bonde do Horário Já Passou*, de Haroldo Lobo e Milton de Oliveira, de 1941:

O bonde do horário já passou
 E a Rosalina não me acordou
 Fazem cinco dias
 Que eu não vou trabalhar
 Rosalina me deixa
 Em má situação
 Já não tenho mais desculpa
 Para dar ao meu patrão.

⁶² Ibid., p. 278.

Na segunda feira eu disse
 Que onde moro choveu
 Na terça e quarta Rosalina
 Adoeceu
 Já na quinta foi difícil de convencer
 E hoje o que é que vou dizer?
 (Veja você).⁶³

Matos (2001), em seu trabalho *Discutindo Masculinidade e Subjetividade nos Embalos do Samba-Canção*, chama a atenção para a contribuição de estudos que denunciam cada vez mais os poderes e abusos por parte dos homens naturalizados pelo senso comum, a partir do momento em que se encontra na história a constante subordinação e exploração das mulheres por parte dos homens. Assim, a análise dos sambas, no contexto histórico aqui trabalhado, vem ser mais um suporte na quebra de paradigmas e naturalizações que foram feitas ao longo do tempo, principalmente durante o governo Vargas.

Levanta-se, ainda, outro fato que estava acontecendo naquele contexto: era comum encontrar referência nas letras dos sambas à palavra “bonde”, devido à conjuntura entre o racionamento de gasolina e o crescimento populacional⁶⁴ no contexto da Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, ressalta-se a importância dos bondes como alternativa e dependência de locomoção que a maioria dos trabalhadores tinham naquela época.

Outro samba emblemático, e que também configura as características do período aqui trabalhado, é o samba *Asas para o Brasil*, de Antenor Gargalhada, de 1938, da Escola de samba Azul e Branco:

“Vimos apresentar
 artes que alguém não viu,
 Mocidade sã
 céu de anil
 dai asas ao Brasil.
 Tenho orgulho dessa terra
 berço de Santos Dumont.
 Nasceu e criou
 viveu e morreu
 Santos Dumont
 Pai da Aviação.”⁶⁵

⁶³ Ibid., p. 281.

⁶⁴ Cf. TINHORÃO, José Ramos. *Música popular: um tema em debate*. Rio de Janeiro: 3ª ed. – Editora 34, 2012, p. 174

⁶⁵ Ibid., p. 223.

Levando como exemplo este samba-enredo, questiona-se: quem não conhece Santos Dumont através da sua representação, como o Pai da Aviação? – uma das memórias que foram impregnadas e muito bem delineadas durante a Era Vargas. De acordo com Halbwachs, “nossos sentimentos, paixões, ideias, tudo que acredita-se partir do indivíduo, na realidade, são inspirados pelo grupo” (2006, p. 35). Ou seja, recorre-se novamente à glorificação dos grandes personagens históricos que compõem a história oficial do Brasil e que, durante tanto tempo, detiveram as histórias de personagens dos grupos considerados “marginalizados”.

Assim, através da linguagem musical, detendo-se mais especificamente no samba, pode se observar a construção de uma memória histórica, amplamente penetrada na consciência do sujeito e levar o discente a essa percepção através da análise de canções do gênero, ressaltando o contexto na qual foram elaboradas, pode se tornar, desse modo, um trabalho de grande aprendizado não só para o aluno, mas também para o professor.

O samba *Canta Brasil*, de 1941, um verdadeiro hino nacional, de autoria de Alcir Pires Vermelho e David Nasser, interpretado por Francisco Alves, considerado o Rei da Voz, também exemplifica o contexto aqui trabalhado. Encontra-se em sua letra a verdadeira devoção à pátria Brasil, sendo cantada em cada verso ao enaltecer todos os seus ritmos e belezas naturais:

As selvas te deram nas noites seus ritmos bárbaros...
 Os negros trouxeram de longe reservas de pranto...
 Os brancos falaram de amores em suas canções...
 E dessa mistura de vozes nasceu o teu pranto...
 Brasil
 Minha voz enternecida
 Já dourou os teus brasões
 Na expressão mais comovida
 Das mais ardentes canções...
 Também,
 A beleza deste céu
 Onde o azul é mais azul
 Na aquarela do Brasil
 Eu cantei de Norte a Sul
 Mas agora o teu cantar,
 Meu Brasil quero escutar:
 Nas preces da sertaneja,
 Nas ondas do rio-mar...
 Oh!
 Este rio turbilhão,
 Entre selvas e rojão,
 Continente a caminhar!
 No céu!
 No mar!
 Na terra!

Canta, Brasil !”⁶⁶

Outro samba que aqui já se mencionou, mas cabe ressaltar neste tópico também, é o samba-enredo *O mundo no samba*, considerado como o primeiro samba-enredo da história, de Nelson de Moraes, de 1933, da Escola de samba Unidos da Tijuca:

“Somos Unidos da Tijuca
e cantamos o samba brasileiro
cantamos com harmonia e alegria
o samba nascido no terreiro
não queremos abafar
nem também desacatar
viemos cantar o nosso samba
que é nascido no terreiro
perante o luar.”⁶⁷

O samba-enredo da Unidos da Tijuca não se caracteriza como um samba patriótico, engrandecendo as belezas do Brasil, porém, ilustra algumas peculiaridades do período Vargas, como nos versos: “não queremos abafar”, “nem também desacatar”. Como observou-se em tópicos anteriores, durante muito tempo o samba sobreviveu na clandestinidade, sendo qualquer batuque considerado como forma de desacato, podendo ser levado à polícia quem o praticasse.

Os versos denotam o cuidado que o sambista tem em dizer que a sua música não veio para desacatar ninguém, mas para cantar o verdadeiro samba, aquele que nasceu no terreiro. Assim, percebe-se que as verdadeiras origens passam a ser mencionadas nos sambas com orgulho e como forma de trazer à vista as raízes da autêntica música brasileira: “e cantamos o samba brasileiro”. De acordo com Augras (1998), a política conciliatória do Estado Vargas e os sambistas, a partir do momento que se passa a encontrar nas letras dos sambas, mesmo que de forma ainda tímida, acaba por enaltecer as raízes que durante tanto tempo foram renegadas.

Outro samba que cabe destacar é o samba-enredo de 1934, da Escola de Samba Portela, intitulado Mossoró, tendo como seu compositor Zé Chacrinha:

Sai pra lá brocoió
Tu não vês que onde estou
Não podes te arrumar
Desta vez tu bancastes
o Mossoró de galocha
Sai pra lá brocoió

Eu sempre cantei o samba

⁶⁶ A letra da música está disponível em: <<https://www.letras.mus.br/francisco-alves/1743970/>>. Visto em: 30 de jun. de 2019.

⁶⁷ Ibid., p. 221.

Na base do improviso
 No metiê eu sou o bamba
 Verso e não fico indeciso

Lá em casa tem um gato
 Quando come lambe as unhas
 Também tem cachorro magro
 Que serve de testemunha

Sai prá lá Brocoió (etc)

Salve A Noite, salve A Pátria
 Salve também O Jornal
 Não querendo ir mais longe
 Salve a imprensa em geral

Vai enganar teu pai
 Me fez eu passar vergonha
 Que a cara já me cai

Sai prá lá Brocoió (etc)⁶⁸

O Carnaval de 1934 foi marcado por homenagear o prefeito Pedro Ernesto, devido ao seu grande incentivo às escolas de samba⁶⁹. Assim, a Portela apresenta em seu desfile três cavalos que representavam os maiores redutos do samba no Rio de Janeiro⁷⁰. Desse modo, ao analisar a letra do samba, encontra-se uma diversidade de sentimentos patrióticos se unindo ao orgulho das raízes de um verdadeiro sambista - exemplo que pode ser encontrado, respectivamente nos versos: “Salve a noite, salve a pátria, salve também o jornal” e “eu sempre cantei o samba na base do improviso, no metiê eu sou o bamba, verso e não fico indeciso”.

Observa-se, portanto, mais uma vez, a ênfase nas raízes dos grandes sambas e uma das grandes características de um sambista: o improviso, unindo-se ao amor à pátria, à “imprensa” que, naquele momento, passava a se delinear como um mecanismo de censura e como veículo de transmissão das glórias do governo Vargas que se efetivará, de fato, a partir de 1937, com a consolidação do Estado Novo.

Destaca-se também o samba-enredo o *Teste ao Samba*, de Paulo da Portela, apresentado pela Escola de Samba Portela, no Carnaval de 1939:

⁶⁸ GRES Portela: Grêmio Recreativo Escola de Samba – Portela. Disponível em: <<http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

⁶⁹ Segundo Monique Augras (1998), Pedro Ernesto foi o primeiro prefeito a incentivar as escolas de samba, concedendo verba para o concurso e sendo considerado, desde então, como o “patrono do reconhecimento oficial do samba” pelos sambistas.

⁷⁰ A história do desfile de 1934 está disponível em: <<http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

“Vou começar a aula
 perante a Comissão;
 muita atenção
 eu quero ver se diploma-los posso.
 Salve o fessor
 dá a mão pra ele senhor
 catorze com dois são doze
 Noves fora, tudo é nosso!
 Cem divididos por mil
 cada um com quanto fica?
 Não pergunte à caixa surda
 não peça cola à culca
 nós lá no morro
 vamos vivendo de amor
 estudando com carinho
 o que nos passa o professor!”⁷¹

De acordo com a história da escola de samba⁷², o enredo “*Teste ao Samba*” apresentou como alegoria principal nesse ano, um grande quadro-negro com a seguinte frase: “Prestigiar e amparar o samba, música popular típica e original do Brasil, e incentivar o povo brasileiro”. Ou seja, a incitação do sentimento de nacionalidade se unindo à paixão ao samba era límpido nesse contexto.

A Portela teve como proposta dar aula de samba no desfile e ganhou em primeiro lugar nesse ano. Não deixou de demonstrar durante a canção a importância que a educação e a figura do professor têm no que se refere a um bom aprendizado. Esse fato que foi observado em outros tópicos quando se trata da educação aliada às políticas culturais durante o governo Vargas.

Assim, após três anos, em 1942, a Portela apresenta o samba-enredo “*A Vida do Samba*”, tendo como compositores Alvaiade e Chatim. A escola discorreu em sua letra uma nítida declaração sobre o samba e seu aperfeiçoamento ao descer do morro para a cidade:

“Samba foi uma festa dos índios
 Nós o aperfeiçoamos mais
 É uma realidade
 Quando ele desce do morro
 Para viver na cidade

Samba, tu és muito conhecido
 No mundo inteiro
 Samba, orgulho dos brasileiros
 Foste ao estrangeiro
 E alcançaste grande sucesso

⁷¹ Ibid., p. 223.

⁷² A história do enredo pode ser encontrada na íntegra no site da escola. Disponível em: <<http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1939>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Muito nos orgulha o teu progresso.”⁷³

O samba é utilizado como símbolo de identidade nacional e expressão musical da pátria Brasil, no entanto, para chegar a tal ponto, foi necessário seu aperfeiçoamento, seu “progresso”, algo que só aconteceu quando este saiu do morro e passou a “viver na cidade”, alcançando o “estrangeiro” e chegando ao seu sucesso.

Retoma-se com a proposição que foi levantada algumas vezes neste trabalho: a imposição de temas nacionalistas ocorreu ou não por parte do Estado Vargasista? Como reiterado desde o início deste trabalho, a multiplicação de sambas de cunho nacionalista e que delineavam uma identidade padrão aumentam de fato durante a Era Vargas, mas não como resultado de um decreto efetivo do Estado. Não significa dizer que o Governo Vargas, com suas políticas culturais e órgãos de sistematização e censura como o DIP não tenha pressionado significativamente para que isso acontecesse.

Augras (1998) observa que um dos únicos documentos que trouxeram como prerrogativa músicas de caráter nacional provêm do lado dos próprios sambistas quando, no dia 6 de setembro de 1935, é criada a União das Escolas de Samba, tendo como presidente Flávio Paulo Costa, que em 1935, endereça uma carta ao prefeito discorrendo sobre as características da União:

[...] os núcleos onde se cultivava a verdadeira música nacional, imprimindo em suas diretrizes o cunho essencial da brasilidade. (...) explicadas que estão as finalidades desta agremiação, sob vosso patrocínio, composta de 28 núcleos, num total aproximado de 12 mil componentes, tendo uma música própria, seus instrumentos próprios e seus cortejos baseados em motivos nacionais, fazendo ressurgir o carnaval de rua, base de toda a propaganda que se tem feito em torno da nossa festa máxima (ZANDER, 1976, p. 40, apud AUGRAS, 1998, p. 34).

A natureza nacionalista da carta fundadora da União das Escolas de Samba demonstra sua clara sintonia com as aspirações oficiais do Estado. Segundo Augras (1998), inicia-se assim, a tradição em se falar da obrigação de sambas que discorressem sobre temas nacionais durante o período Vargas.

Enfim, diante do exposto, sente-se a necessidade de um questionamento: o que é ser brasileiro? Essa pergunta permeia os mais diversos campos de estudo da história do Brasil, assim como recebe as mais diversas respostas. Ao relacionar esse questionamento ao contexto

⁷³ GRES Portela: Grêmio Recreativo Escola de Samba – Portela. Disponível em: <<http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

da Era Vargas, quando o governo buscou de todas as maneiras consumir seu projeto de nação e, finalmente, fixar um sentimento de pertença na sociedade. Alude-se, nessa perspectiva, o “ser brasileiro” à personificação do sujeito que ama sua pátria e a enaltece com o samba.

Sob a perspectiva de Hobsbawm (1990), na qual ressalta a nação como uma constituição simbólica, insere-se aí a construção de uma identidade brasileira na Era Vargas com o samba. Segundo o autor, a busca por uma “autenticidade” nacional é formada por acordos substancialmente pelo alto – como, por exemplo os acordos entre uma elite governante no governo Vargas e as camadas populares, em sua maioria, representantes do samba.

Assim, tem-se o estabelecimento do samba como um mecanismo de constituição dessa identidade. Conforme Vianna (2007, p. 122), o “autêntico nasce do impuro”, alcançando, em pouco tempo nesse período, o título de “música nacional” e delegando aos outros gêneros musicais, o segundo plano. Dessa forma, a ascensão do samba nessa conjuntura é a glória de um projeto nacional, saindo do Estado Novo, personificado no mito de uma ideologia racial e tornando o Brasil um país da diversidade cultural onde reina o samba.

Portanto, a partir dessa breve discussão sobre o samba e sua importância como um mecanismo para a construção e consolidação de uma identidade nacional no Brasil, pode-se verificar o quanto se faz necessária a sua inserção como fonte no ensino de História, podendo não só exemplificar, mas também problematizar a ideia de nação.

CAPÍTULO 03 - SAMBA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO GÊNERO MUSICAL NAS AULAS DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS

Após a abordagem historiográfica sobre o tema que esta pesquisa se propôs discutir, aliado às experiências em sala de aula na ministração da disciplina de História, observou-se a relevância do samba como fonte para se estudar o período histórico varguista. Dessa forma, faz-se necessária a discussão sobre o que hoje permeia o ensino de História, assim como a importância da música e do gênero musical samba nas aulas dessa disciplina. Este último capítulo propõe, assim, a investigação dessas questões, além de apresentar algumas particularidades do produto aqui proposto, porém, sem findá-lo.

Partindo-se do pressuposto que atualmente se verifica um crescente debate no que se refere à discussão sobre o ensino de História e modificações em seu currículo, além da inquietação quanto à forma tradicional de se ensinar a disciplina na Educação Básica, percebe-se que há um aumento expressivo desse tema em diversos trabalhos e discussões teóricas. Segundo Medeiros (2005), nos últimos anos, passa-se a vivenciar um processo de crítica quanto à forma de condução das aulas de História, pautadas ainda na memorização, sem ocasionar uma intervenção reflexiva.

Experienciando uma era de globalização e da disponibilização dos diversos meios de comunicação, passa-se a verificar o surgimento de novas necessidades no âmbito da prática escolar. O aluno não se posiciona mais como um mero receptor, exigindo do educador uma conduta mais reflexiva e de frequente atualização. Apesar dessa urgência de mudança na prática de ensino do professor, Magalhães (2007) destaca que as transformações no currículo não implicam mudanças na prática docente.

Segundo Piolli, Silva e Heloani (2015), exige-se cada vez mais mudanças no trabalho do docente, no aumento do seu empenho e relacionamento com metas e objetivos cada vez maiores e que se fazem presentes nesse meio educacional que se torna cada vez mais burocrático. Desse modo, quando se adentra o campo da História, verifica-se isso de maneira mais nítida: o cenário burocrático de formação do currículo da disciplina tornou-se um campo de intensas disputas e notáveis resistências quanto às mudanças na didática da História. O governo investe, não sem interesse, cada vez mais na organização de documentos norteadores da educação, enquanto, no âmbito escolar, o corpo docente, apresenta um “efeito sanfona” de

se abrir ou fechar de acordo com as mudanças políticas, estabelecendo, assim, uma relação de poder nesse meio. Fato que será melhor elucidado a seguir.

3.1 Ensino de História e Currículo: perspectivas atuais

O ensino de História é um instrumento de suma importância na formação da consciência histórica e apresenta-se nesse cenário como uma prática de orientação do sujeito, permitindo a concepção de papéis, despertando uma visão de mundo no aluno, que pode modificar o olhar que este tem de si mesmo, assim como sua forma de ver o outro. Desse modo, essa seria uma das justificativas do debate cada vez mais latente no que se refere ao seu ensino e formação de seu componente curricular. Segundo Abud:

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar sempre será apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar (ABUD, 2017, p. 15).

É inevitável reconhecer a importância do conhecimento histórico como o principal suporte para a construção da consciência histórica, pois, segundo Rüsen, “entender que o conhecimento histórico é dessa forma e não de outra maneira, faz-se necessário” (RÜSEN, 2001, p. 53 e 54). Para o teórico, as experiências e interpretações do tempo - tanto pelo viés científico, quanto pelo pensamento em geral - são a base do que se compreende como consciência histórica. Desse modo, segundo o autor, os sujeitos históricos existem naquilo que se denomina como presente, mas para o sujeito se reconhecer neste tempo, é necessário haver uma perspectiva de passado. Assim, quando se tem a perspectiva de um passado que o situa no presente, o teórico denomina como consciência histórica que, segundo ele, possui duas dimensões: a dimensão da vida prática e a dimensão científica. Fato que o autor explica da seguinte forma:

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57)

De acordo Rüsen (2001), tem-se a consciência histórica que está ligada à consciência humana que culmina na vida humana prática. Nesse sentido, o homem só pode viver no mundo, se souber “interpretá-lo em função das intenções de sua ação e paixão” (RÜSEN, 2001, p. 57). Não se pode deixar de levar em consideração, nesse contexto, que a História ensinada desempenha um papel de construção de uma memória coletiva e identidade social. Portanto, é interessante o trabalho conjunto da produção acadêmica e o saber produzido nos bancos escolares como forma de aproximar professores e alunos das atualizações historiográficas, visando, assim, minimizar a transmissão de uma História considerada absoluta, meramente decorativa e sem despertar interesse ou motivação do seu estudo por parte do aluno. Ainda sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do Ensino Médio defendem que:

Os conhecimentos produzidos pelos estudiosos da História e do ensino da História, no âmbito das universidades, por exemplo, são referências importantes para a construção dos conhecimentos escolares na dimensão da sala de aula (PCN, 2006, p. 69).

Monteiro (2003), ao comparar o saber escolar e o saber acadêmico, parte do pressuposto de que, a partir de critérios sistematizados, o saber escolar possa buscar sua validade. Vale ressaltar que a autora não propõe uma hierarquização dos saberes, mas uma articulação entre eles, para que o professor da Educação Básica corrija erros à medida que seu conhecimento sobre a historiografia contemporânea permita sua atualização na prática docente.

Desse modo, levantando mais uma vez os pressupostos de Rüsen (2001), faz-se necessário distanciar o ensino de História de uma mera prática decorativa, tendo em vista que a consciência histórica se relaciona ao produto da atividade mental, que, por sua vez, diferencia-se da assimilação de conteúdo - ou seja, o ensino de História ultrapassa o âmbito escolar.

Dessa maneira, vale ressaltar a importância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exerce nesse meio, tendo em vista que é um documento que propõe uma base nacional curricular comum à Educação Básica e em se tratando do campo do ensino de História, sabe-se que:

O currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e, conseqüentemente, componha uma identidade para todos/as os/as brasileiros/as (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28)

Ao analisar a BNCC (2017)⁷⁴ do vigente quando da realização desta pesquisa, verifica-se que considera o currículo de História como consequência de disputas e confrontações, desconstruindo a ideia de uma História totalizadora e sem perspectivas críticas:

A história não emerge como um dado ou acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BNCC, 2017, p. 395).

Levando em consideração, as duas últimas versões da BNCC quanto ao Ensino de História: a primeira versão oferece um marco histórico ao passo que faz uma troca de “centro geográfico” e utiliza o Brasil como centro da discussão e não mais, uma História tão “europeizante”, visando à “compensação de silenciamentos e esquecimentos de longa data”. A segunda versão⁷⁵ é considerada por Pereira e Rodrigues (2017) como um retrocesso, à medida que retoma com aspectos de um centro geográfico que há tempos vem sendo utilizado: a Europa.

Há, ainda, a terceira versão da BNCC (2017), documento sempre elaborado sob muitas discussões e posicionamentos políticos. De certa forma, existe uma valorização por parte do documento na utilização de diversas fontes em sala de aula pelo professor: “Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço” (BNCC, 2017, p. 396). Assim, de certo modo, esta última versão vigente proporciona uma abertura para a inserção de novas fontes no ensino da disciplina, algo favorável para o que está sendo proposto como produto desta pesquisa. No entanto, ainda se observa que, embora os conteúdos estejam distribuídos em unidades temáticas, os mesmos não rompem com a concepção eurocêntrica da História, ponto em comum com a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.

A História da cultura da África e povos indígenas, por exemplo, aparece ainda de forma bem insociável:

Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e na Américas (pré-colombianos) [...] Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais [...] Identificar aspectos e formas de registro das sociedades na África, no Oriente

⁷⁴ A BNCC homologada em 2017, refere-se às etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC do Ensino Médio foi reformulada e aprovada em 2018.

⁷⁵ A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015 e a sua segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016.

Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades [...] Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras (BNCC, 2017, p. 418).

Essa é uma das habilidades que compõem a unidade temática do 6º ano denominada: “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Nota-se que o ponto de partida continua o mesmo, a História da África a partir dos egípcios, ou seja, ainda é apresentada uma história do continente vista como um contraponto e não como protagonista de sua própria história. Fato que também é ressaltado por Franco; Júnior e Guimarães:

Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024)

Mesmo que os conteúdos estejam dispostos em unidades temáticas, não há um rompimento, de fato, com a velha História eurocêntrica. No entanto, vale ressaltar alguns pontos positivos da nova versão, tendo em vista que a Base passa a considerar que “os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BNCC, 2017, p. 396). Essa consideração é benéfica para o trabalho do professor em sala de aula, considerando as diversas abordagens e procedimentos que o docente pode desenvolver com os alunos a partir das mais diversas fontes.

É importante considerar que a História ensinada é fruto de uma seleção, ou seja, a importância e o cuidado na composição e análise do seu currículo devem se fazer presentes.

Presencia-se, ainda, no ensino de História da Educação Básica uma narrativa voltada à construção de uma memória nacional, ou seja, a história considerada oficial, exercitando, segundo Pollak (1989) em consonância a Henry Rousso, um trabalho de enquadramento da memória:

Portanto absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso, em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva. Quem diz ‘enquadrada’ diz ‘trabalho de enquadramento [...] O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las [...] (POLLAK, 1989, p. 9).

Assim, entender que a proposta curricular é resultado de escolhas, visões históricas e permeada de um jogo de interesses já é um grande passo na investigação no ensino de História. De acordo com Cerri (2005), quando se observa a lógica do sistema educacional, constata-se que não há um diálogo com as aspirações do grupo que exerce a prática nessa área.

Outra questão digna de ressalva diz respeito ao debate sobre o novo sistema do Ensino Médio. Questionamentos passam a emergir: vai haver o retorno do Ensino Médio composto por diferentes ramos, como o propedêutico e técnico, rememorando aquele assinado pelo ministro Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946? Retornar a essa realidade seria esperar o retorno de um cenário de ensino dual. Segundo Toledo (2017), toda mudança proposta para a reforma do Ensino Médio consiste na justificativa da inadequação do currículo para o público oferecido. Nessa perspectiva, às escolas públicas estaria reservado o espaço do ensino técnico e o aprendizado de ofícios – o conhecimento científico não seria interessante a este público, enquanto esse conhecimento é amplamente trabalhado nas redes privadas de ensino (TOLEDO, 2017).

Por que esta obscura ressalva é importante aqui? Tendo em vista que um dos grandes debates sobre o Ensino de História consistem na mudança ou não do currículo, constata-se que ainda há uma longa caminhada pela frente e com um grande desafio a ser ultrapassado: demonstrar aos alunos que essa matéria é importante e é, por meio dela, que é possível direcionar a consciência histórica. Dessa forma, faz-se necessário o uso de novas metodologias e fontes históricas, algo que aqui se propõe e será mais detalhado adiante.

Ainda sobre o trabalho de enquadramento da memória, currículo e as discussões sobre o saber escolar versus o saber acadêmico, outro âmbito que pode e deve ser observado diz respeito à produção dos livros didáticos de História. Corroborando com Mantovani (2009), os livros surgem como um mecanismo de ensinamento no século XVI a.C, considerando-se sábios aqueles que possuíssem a compreensão da tradição inserida nos livros. Com o passar do tempo, houve algumas mudanças de configurações quanto à importância do livro didático, por vezes considerado uma produção inferior perante as produções acadêmicas. Essa visão ocasionou, durante muito tempo, o erro de não o analisar de forma crítica e reflexiva.

De acordo com Huyssen (2000), um dos fenômenos políticos mais recentes é a necessidade de arquivagem da memória como uma das preocupações políticas das sociedades ocidentais. O livro didático é um lugar de memória e, por isso, encontram-se nesse meio demasiadas disputas sobre os conteúdos que serão privilegiados em suas páginas. Relacionando com a nova versão da Base Nacional Comum Curricular, fica-se:

Entre a prescrição de um currículo que retrocede aos círculos concêntricos nos anos iniciais, e, nos anos finais, à história linear que reafirma o eurocentrismo – apesar de algumas “pitadas” de história da África, dos afrodescendentes e povos indígenas – e sua transformação em processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos em sala de aula por professores, professoras, alunos e alunas [...] (FRANCO; JÚNIOR E GUIMARÃES, 2018, p. 1025)

Nesse processo, vale ressaltar que o objetivo não é conseguir que o livro contemple a História total, mas aquilo que será silenciado ou colocado de forma expressiva em suas discussões, de acordo com os jogos políticos e as relações de poder que se fazem presentes.

O livro didático tornou-se um produto de mercado, virando um exemplo claro daquilo que Huysen (2000) denomina como uma “mercadorização” da História, tendo em vista que a memória pública jamais será escrita de forma imparcial. Segundo Caimi, o livro didático:

[...] trata-se de um produto do/para o mercado, que se insere no campo da concorrência comercial, portanto, precisa ser atrativo, escolhido, consumido; trata-se de um material que necessita responder às políticas educativas e curriculares do Estado e também às expectativas formativas da sociedade; trata-se de um instrumento que dialoga com a produção científica, por isso não pode perder de vista os percursos da sua ciência de referência, nem tampouco ignorar a autoridade intelectual exercida pelos especialistas (CAIMI, 2017, p. 36, 37).

De acordo com Caimi (2017), refletir sobre as consequências da política nacional no que diz respeito à avaliação do livro didático de História, é perceber que conteúdos elencados condicionam amplamente a perspectiva do aluno e o uso que o professor faz do material. Considerar a importância de sua utilização no ambiente escolar e na forma como esse livro pode reverberar na consciência do sujeito gera cuidado quanto à análise de seu currículo.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), não pode ser considerado apenas um meio burocrático e neutro de aprovação dos “melhores” livros didáticos do país. A análise crítica desse programa deve estar no cerne das reflexões aqui traçadas. O PNLD, como um programa composto de um edital e uma série de requisitos, tem se configurado no contexto educacional brasileiro como um importante condutor de uma política pedagógica.

Em sua tese, Cassiano (2007) discorre sobre a importância do PNLD como forma de universalizar o acesso ao livro didático. À medida que se tem a distribuição gratuita desse material pedagógico, ocorre o acesso do aluno à leitura de textos que, por mais simplistas e incompletos que sejam, fazem parte de uma historiografia e inserem o aluno em uma noção histórica. Segundo a autora, muitas vezes, será esse o único livro a que o aluno terá acesso por

toda sua vida, portanto, a forma como é elaborado e, posteriormente adotado, deve estar além do jogo político, e sim, voltado às necessidades do professor e aluno na realidade escolar.

Em contrapartida, apesar da ciência da importância do livro didático na formação de uma consciência histórica e de seus efeitos na construção de uma mentalidade e visão de mundo, os interesses existentes em sua volta e o capital financeiro das grandes editoras ainda prevalecem quando o assunto recai nas escolhas de quais livros serão adotados. Em análise direta ao guia do PNL D (2018), observa-se que:

Os critérios específicos do componente curricular História abrangem aspectos teórico-metodológicos considerados característicos da atividade profissional do historiador e do professor. Algumas dessas características desautorizam, por exemplo, a ocorrência de anacronismo e voluntarismo, requerem o emprego dos conceitos de historicidade e tempo dos princípios que regem as iniciativas de ensino e aprendizagem, como o respeito à faixa etária e incorporação da realidade do estudante (PNLD, 2018, p. 13).

Almeida e Miranda (2012), ao analisarem a utilização de conceitos de história e memória nos livros didáticos, constataram as grandes diferenças que se colocam entre uma coleção e outra. No entanto, a prevalência daqueles que não discutem esse conceito é perceptível. Esse contexto pode ser explicado, segundo as autoras, pela falta de “tônica procedimental” nas obras, pois inserem uma leve discussão no campo, mas não vão além disso. Dessa forma, a ausência de conceitos em obras que foram amplamente aprovadas pode ser explicada no jogo de interesses que se propagam nesse corpo burocrático e político que se tornou o PNL D:

Isso implica que a produção e comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo o Brasil, estão diretamente vinculadas aos objetivos econômicos dos editores (CASSIANO, 2007, p. 8).

Apesar da disponibilização cada vez maior de fontes e recursos em sala de aula, o livro didático ainda é considerado pelos alunos, pais de alunos e professores, um veículo de informação essencial dentro do ambiente escolar. Segundo Silva:

Se hoje a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do circuito acadêmico, a utilização deste instrumento nas salas de aula parece não sofrer questionamentos mais incisivos. Incorporado ao sistema educacional brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC) sua utilização tem uma boa aceitação dos mais diversos agentes (SILVA, 2012, p. 805).

Assim, a relevância que o professor tem nesse contexto é central. Como mediador entre o ensino acadêmico e o ensino escolar, ele tem total respaldo de lançar um olhar crítico e questionamentos quanto ao currículo abordado no livro e na forma como será trabalhado, além de observar se o material supre ou não as necessidades do aluno quanto à disciplina de História, se o livro está atualizado às novas tendências historiográficas e se as obras proporcionam a mínima compreensão do conhecimento histórico para o aluno. Enfim, questionamentos levantados pelo professor nesse contexto podem mudar significativamente o aprendizado sobre a História desse aluno durante sua carreira escolar.

Fazer o docente analisar que o currículo elencado no livro faz parte, segundo Toledo (2017), de um universo muito maior, perceber que o mesmo “reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos da nossa coletividade social” (TOLEDO, 2017, p. 179), é entender que o âmbito escolar é um meio político de intensas disputas. Desse modo:

A tomada do lugar de poder que permite definir as regras de distribuição e organização do tempo escolar e a prescrição de seu currículo é por consequência a vitória de um conjunto de representações sobre quem são os alunos, do que precisam para serem “preparados” e como; quem deve ser seus educadores, do que precisam para formar os alunos; e daí por diante (TOLEDO, 2017, p. 179)

É imprescindível a percepção de que esse meio é permeado de (por) disputas e parcialidades. Os conteúdos fazem parte de uma seleção e daquilo que será perpetuado como hegemonia cultural dentro e fora do ambiente escolar. Cabe, pois, ao professor alavancar seu senso crítico e direcionar seu público da forma mais crítica possível.

Outra questão relevante a ser refletida nos livros didáticos diz respeito ao manual do professor, à forma como as respostas são direcionadas, à vertente historiográfica que é utilizada. Deve-se observar se as respostas conduzem o docente à problematização dos temas, não caindo no erro permanente de levar o professor a uma situação de comodismo, encontrando respostas prontas, que não despertem a sua criticidade mediante aos conteúdos.

Segundo o guia do PNLD de História: “o PNLD, de modo geral, reconfigurou o manual do professor como instrumento de formação continuada” (2018, p. 10). Outra questão pontuada pelo PNLD (2018) quanto ao manual do professor, foi a exclusão do conceito de “conhecer o passado para compreender o presente” como um dos aspectos favoráveis das obras. Assim, no auxílio do suporte teórico, os manuais devem objetivar o incentivo das práticas docentes e reflexivas do professor.

Desse modo, quanto ao ensino de História, Segundo Cerri (2005), quando se discute a teoria e a prática que permeiam a formação do professor da disciplina, percebe-se que são “ideias fora de ordem”. Para o autor, o ensino de história deve estar ligado à metodologia que, por sua vez, se relaciona com a didática da história que, por fim, se liga à prática de ensino. Fato que é refletido tanto por Bergmann (1990) quanto por Rüsen (2001) quando os dois teóricos relacionam a didática da história à consciência histórica. Para esses teóricos, a definição de consciência histórica ultrapassa “métodos e técnicas” e constitui a “espinha dorsal da área”.

3.2 Música e Ensino: o samba como fonte no ensino de História

Após a breve discussão sobre o ensino de História e currículo, observou-se que uma das prerrogativas da nova versão da BNCC é a utilização de diversos tipos de documentos como fonte no ensino da disciplina de História, tendo em vista que uma das competências de História, mais especificamente a terceira competência que consta no documento, consiste em:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BNCC, 2017, p. 400)

A partir das experiências práticas em sala de aula e das leituras sobre o assunto por esta pesquisadora, foi observada a grande lacuna que ainda existe no ensino de História quanto à utilização de novas fontes. Quando se fala na aplicação da música nas aulas de História com a finalidade de se estudar períodos históricos, parece algo que já se tornou repetitivo, pois são encontradas sempre as mesmas canções sendo utilizadas pelos professores, na maioria das vezes, de forma superficial, em alguns conteúdos específicos da disciplina, como, por exemplo, no conteúdo da Ditadura-Empresarial Militar⁷⁶ no Brasil.

Observou-se, a partir de análises diretas em sala de aula, como a utilização de novas fontes no ensino de História são importantes para a compreensão da disciplina. Assim, a partir de tudo que aqui já foi exposto, faz-se necessária uma discussão mais acentuada sobre a

⁷⁶ O conceito de Ditadura-Empresarial Militar foi cunhado por René Dreifuss. Segundo o historiador quando se analisa o golpe de 1964 e o período ditatorial pelo qual o Brasil passou, observa-se que os civis que apoiaram esse projeto, na verdade, são empresários, ou melhor dizendo, tecno-empresários. Para o teórico, o golpe foi articulado com a intenção de consumir um projeto de classe (DREIFUSS, 1981).

importância da música como fonte de estudo em sala de aula, tal como o samba como fonte na disciplina de História.

3.2.1. Sente esse som

Falar sobre música é falar sobre som e, dificilmente, encontra-se alguém que não valorize algum som, seja este proveniente da natureza ou elaborado e produzido pelos seres humanos. O som alcança e toca os indivíduos de tal forma que, talvez, nem o discurso mais belo alcançaria e tocaria. Assim, surge o questionamento: “Por que não utilizar a música como forma de transmitir conhecimento?” “Por que não utilizar a música como forma de alcançar e tocar o aluno?”.

De acordo com Ferreira (2007), em sua obra *Como usar a música na sala de aula é patente que a “comunicação verbal” é a primeira parada de comunicação entre os humanos. No entanto, quando se faz uma parceria com a música, ganha-se ainda mais força no processo de comunicação. Assim, para o autor:*

Muitas vezes é mais eficaz perpetuar um pensamento transmitindo-o verbalmente pelo canto que pela escrita no papel, no papiro, no pergaminho ou na pedra – a história da humanidade prova isso. Todo papel, papiro etc., ou até mesmo toda pedra tocada e trabalhada pelo homem, um dia se acaba. A música, o som ordenado, assim como é uma linguagem universal também é uma linguagem por meio da qual uma ideia é mais bem difundida ao longo dos tempos [...] (FERREIRA, 2007, p. 9)

De acordo ainda com Ferreira (2007), quando se planeja a utilização da música em associação a outra disciplina com atributos distintos à arte, encontram-se duas comprovações: uma positiva e outra negativa. Segundo o autor, o notável benefício na utilização da música como recurso em sala de aula diz respeito ao vasto horizonte que se abre ao professor, tendo em vista que o docente tem a possibilidade de apresentar a sua turma um segundo caminho, obtendo, assim, uma interação em sala de aula mais prazerosa. No entanto, Ferreira (2007) aponta, também, uma desvantagem quanto à utilização da música durante as aulas. Segundo o autor, o fato de utilizar a música em associação a outra disciplina se qualifica como outra linguagem com a qual, na maioria das vezes, o professor não está habituado a trabalhar.

Vinci de Moraes, em seu trabalho *História e música: canção popular e conhecimento histórico*, ressalta as dificuldades ao empregar a música nos trabalhos historiográficos. Para Vinci de Moraes (2010), um dos principais encaixos é reconhecer que a música está voltada à

produção de conhecimento. Outra dificuldade apontada pelo autor consiste na necessidade que o historiador tem em decodificar os códigos da linguagem musical. Apesar disso, Vinci de Moraes (2010), defende que:

Essa dificuldade não pode ser impeditiva para o historiador interessado nos assuntos relacionados à cultura popular, como não foram, por exemplo, as línguas desconhecidas, as representações religiosas, mitos e histórias e os códigos pictóricos. Na realidade, essas linguagens não fazem parte de fato do universo direto e imediato do historiador, mas nenhuma delas impediu que esses materiais fossem utilizados como fonte histórica para desvendar e mapear zonas obscuras da história. Deste modo, mesmo não sendo músico ou musicólogo com formação apropriada e específica, o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem, por exemplo, com a linguagem cinematográfica, iconografia e até no tratamento da documentação mais comum) (MORAES, 2010, p. 210).

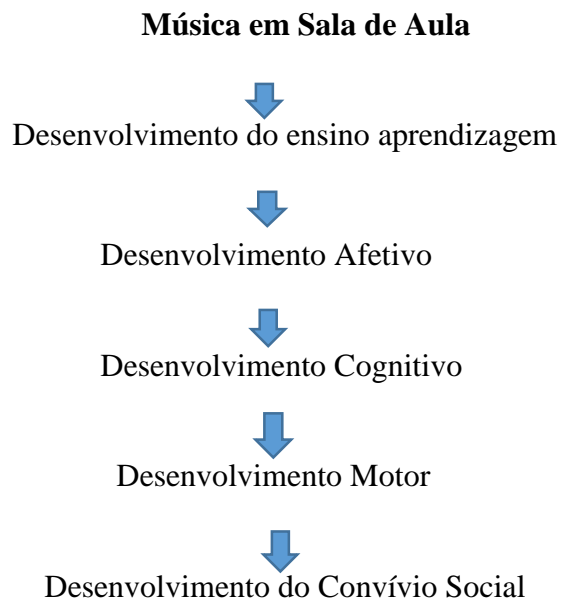
Outro autor que discorre de forma coerente sobre a utilização da música durante as aulas é o Snyders (1997), em sua obra *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Embora o trabalho tenha sido escrito há 22 anos, o autor já contemplava o avanço tecnológico no ensino da música e a alegria que sua utilização em sala de aula poderia proporcionar. Segundo Snyders (1997), o professor conta com o suporte tecnológico que torna possível a audição da música em sala de aula, de repeti-la quantas vezes achar necessário e de pedir sem dificuldades aos seus alunos que a escutem em casa. Assim, mesmo havendo um paradoxo – fato ressaltado por Ferreira (2007) – na utilização da música em sala de aula, conta-se com mais benefícios do que desvantagens.

De acordo com Snyders (1997), é de suma importância que o professor apresente a seus alunos a audição de obras-primas. Desse modo, considerando-se que a presente pesquisa utiliza os sambas produzidos durante a Era Vargas como fonte para se estudar a memória e identidade que o Estado desejava elaborar nesse período, os sambas que foram utilizados aqui são considerados obras-primas, levando-se em consideração o contexto em que foram produzidos e suas motivações.

Infelizmente, existe uma realidade no Brasil: muitos alunos não gostam de ir à escola e muitos alunos não gostam e não encontram sentido na disciplina de História. Dessa forma, o professor da disciplina se depara com um duplo desafio. Assim, utilizar a música em sala, mais especificamente o samba, como fonte na disciplina de História pode abrir o leque de curiosidade ao público discente, bem como sua motivação de frequentar as aulas, tendo em vista que o

samba é considerado o gênero musical que representa o país e a grande maioria dos brasileiros se identifica com a música.

Segundo Oliveira Júnior e Cipola (2017), em seu artigo sobre a *Musicalização no Processo de Aprendizagem*, a música é uma linguagem “universal” e sua utilização em sala de aula contribui para o aumento da criatividade e autoestima do aluno. Para esses autores existe um processo que pode ser alcançado com a utilização da música pelo professor em sala de aula: primeiramente, a música promove o aprendizado que, por sua vez, causa prazer e, por fim, proporciona o estímulo. Dessa maneira, sua aplicação em sala de aula, ocasiona o seguinte processo:



Fonte: a autora (2020)

Levando em consideração todo esse processo, observa-se que a música pode exercer um poder de metamorfose no aluno, haja vista que a ampliação afetiva, cognitiva e motora, favorecida pela utilização da música em sala de aula, executa um papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, assim como, no convívio social – algo que, de acordo com os autores, beneficia o indivíduo tanto individual e, quanto coletivamente. Segundo Oliveira Junior e Cipola (2017), encontra-se na música um agente que promove a integração e facilita o processo educacional.

Outra questão importante a ser elencada, situa-se no trabalho *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*, da autora Vera Brécia (2003). Para a teórica, o processo de musicalização consiste na edificação do conhecimento, pois, a partir do momento que o docente

consegue despertar em seus alunos o gosto musical – remetendo às palavras de Snyders (1997), o “gosto cultural” – desenvolve-se nesse público não só a predisposição de ouvir uma música, mas a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a concentração e memória, atributos que são de grande relevância no desenvolvimento da criticidade do aluno ao estudar a disciplina de História.

Moreira, Santos e Coelho (2014), no artigo *A Música na Sala de Aula – A Música Como Recurso Didático*, argumentam sobre o conceito da empatia, demonstrando o poder que a música exerce no aluno:

[...] a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia entre autor/compositor e o mesmo. A empatia é um conceito que ocorre quando todos os sujeitos – compositores e alunos – se identificam com o contexto histórico, passando a pensar historicamente, ou seja, se colocando no lugar do outro (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 44).

A música pode fornecer ao aluno o desenvolvimento de um pensamento histórico, a partir do momento que ele pode identificar o contexto no qual ela foi criada e desenvolver, assim, a sua reflexão histórica. Trazendo a discussão para um ponto mais específico, quando se reflete a importância da música no ensino de História, Hermeto e Soares (2017), em seu artigo *Música e Ensino de História*, ressaltam que o professor da disciplina não deve utilizar a música apenas como objeto de estudo, mas como fonte para a construção da aprendizagem e do conhecimento histórico de seus alunos.

É muito comum a aplicação do estudo da Literatura em conjunto com o Ensino de História. A utilização de obras literárias como fonte de análise para um contexto histórico é recorrente. No entanto, quando se refere ao emprego da música como fonte no ensino da disciplina, percebe-se ainda uma deficiência em sua utilização por parte do professor. Segundo Cettolin (2015), em sua dissertação *Musicando a História e Historiando a Música em Escolas de Caxias do Sul*, a grande maioria dos professores que utiliza a música no Ensino de História ainda toma como proposta a análise de sua letra, ou seja, a música, como poesia. É claro que a composição da letra de uma música é uma proposta poética, porém, não se pode desconsiderar o seu som.

Considerar o gênero musical do qual determinada música faz parte, exerce uma grande significação – como, por exemplo, o samba, objeto em questão deste trabalho. Falar sobre esse gênero musical em sala de aula é referenciar todo um processo de não-aceitação e sua posterior aceitação, como música que, atualmente, representa uma identidade nacional. É permear por

todo um contexto histórico e elencar uma das principais festas brasileiras, o Carnaval. Dessa forma, analisar e estudar não só a letra de uma canção⁷⁷, mas o gênero musical do qual ela faz parte pode fornecer ao professor da disciplina uma viagem e um material de informação muito maior aos seus alunos, favorecendo a elevação do nível da criticidade do público discente e a forma como eles analisarão qualquer música a partir de então.

Desse modo, entender a música não só como uma fonte, mas como uma ferramenta pedagógica, torna-se:

[...] plausível no momento em que cumpre o papel de estabelecer relações entre o aluno e a sua própria realidade. Além disso, as diversas disciplinas do currículo escolar podem e devem aderir ao trabalho com a Música em sala de aula individualmente ou mesmo com a intenção de construir um projeto interdisciplinar. Nas aulas de História, sobretudo, é possível utilizar a Música com o intuito de introduzir temas relacionados a diversos aspectos da vida cotidiana, como, por exemplo, discriminações étnicas, relações de gênero, patriotismo, censura, trabalho, contexto e outros temas. Assim como a História, a música é filha de seu tempo, seu espaço, sua circunstância (CETTOLIN, 2015, p. 36).

Como já foi visto em capítulos anteriores deste trabalho, os sambas produzidos durante a Era Vargas aqui elencados, apresentam essa diversidade de temas e poderão abrir inúmeros caminhos e discussões em sala de aula quando utilizados. Dessa maneira, proporcionar esse tipo de debate aos alunos possibilita que entendam, segundo Cettolin (2015), que a música é “filha do seu tempo”. A letra, seu som e todo o conjunto do samba contam uma história.

Outro tópico importante a ser ressaltado diz respeito à utilização da música durante as aulas de História como forma de aproximar a realidade do aluno de sua realidade escolar. No entanto, quando se refere aos sambas produzidos durante o governo Vargas, fala-se sobre uma realidade distante dos alunos. São canções que foram produzidas há muitas décadas e, em sua grande maioria, apesar de se encaixarem no gênero musical samba, não apresentam o ritmo tal como o samba que a maioria dos alunos conhece e com o qual interage. Dessa forma, isso se torna um desafio para o professor.

O que isso implica? Sabe-se que, atualmente, uma das maiores dificuldades do docente da disciplina de História é despertar o interesse do seu público discente e fazê-lo entender a importância da disciplina em seu cotidiano. Assim, a utilização de sambas que foram produzidos há 90 anos pode parecer, no primeiro momento, algo ultrapassado e sem grande relevância para os alunos. Cabe ao professor despertar o interesse pelo samba e encontrar meios

⁷⁷ Neste trabalho o termo canção será definido como: “uma tonalidade, uma materialidade sonora, portadora de uma mensagem poética e política (querendo ou não; mais explicitamente, outras menos...)” (NAPOLITANTO, AMARAL E BORJA, 1987).

de propor a viabilidade dessa fonte. Levar os alunos a conhecerem a história e a trajetória desse gênero musical dentro da História do Brasil pode ser o início. Passar por sua rejeição e posterior aceitação e elevação a um gênero musical que foi utilizado como forma de consumir a identidade nacional de um país, pode proporcionar aos alunos um caminho jamais percorrido ou analisado por eles. O docente pode, de fato, fazer o uso dessa fonte e demonstrar o quanto ela está próxima da realidade de seus alunos.

Durante muito tempo partilha-se de uma História positivista, pautada em heróis e seus grandes feitos, no entanto, com o surgimento da Escola dos Annales, tem-se uma ressignificação e admissão de outros caminhos para o estudo da História, principalmente a aceitação de novas fontes, a partir da segunda metade do século XX. Dessa forma, o docente tem a possibilidade de utilizar inúmeras fontes históricas - e por que não a música? Prática milenar que acompanha a história da humanidade. E por que não o samba? Gênero musical que tem suas raízes fincadas na História do Brasil.

De acordo com Le Goff (2003), em sua clássica obra *História e Memória*: “[...] as fontes tradicionais do historiador nem sempre são mais ‘objetivas’ – nem mais ‘históricas’ – do que o historiador crê” (LE GOFF, 2003, p. 50). Ou seja, faz-se necessária a abertura e a utilização de novas fontes. Tudo aquilo que o homem foi capaz de produzir pode se tornar uma fonte latente e, com o samba, objeto em questão, não é diferente.

No entanto, utilizar os sambas produzidos durante a Era Vargas como forma de estudar o período em questão requer um certo cuidado. A maioria dos sambas produzidos nessa época glorifica o trabalho, o patriotismo, as belezas naturais brasileiras e os grandes personagens históricos. A proposta deste trabalho consiste em fazer a análise dessas fontes (sambas) nas entrelinhas, pois, segundo Jacques Le Goff, “O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é ‘falso’, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmitificá-lo” (LE GOFF, 1990, p. 110).

Tendo em vista que o termo “canção” neste trabalho foi definido como “materialidade sonora, portadora de uma mensagem poética e política”, trazendo este conceito para analisar os sambas durante as aulas do período Varguista, é considerar essas canções, como um “documento sócio-histórico, proporcionalmente à sua significação social” (NAPOLITANO; AMARAL; BORJA, 1986, p. 181). Ou seja, analisar a proposta da produção desses sambas para o seu tempo e o que ocasionou a longo prazo.

Napolitano, Amaral e Borja (1986), em seu artigo *Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História*, ressaltam a importância da utilização dessa fonte (a música) no

ensino da disciplina. Para os autores, mesmo que não haja um conhecimento técnico por parte do professor, este, a partir do uso das canções, consegue levar os seus alunos a uma reflexão histórica:

Nosso método de leitura das canções trabalha com a “totalidade” que chega ao receptor, e enfatiza que esta mesma dentro dos limites técnicos (a maioria dos ouvintes são leigos em músicas) pode possuir em certo nível de decodificação da materialidade sonora que lhe chega aos ouvidos (NAPOLITANO; AMARAL; BORJA, 1986, p. 182).

O método de análise escolhido pelos autores consiste na demonstração dos temas e procedimentos artísticos das canções, unido ao contexto histórico. Assim, operou-se um sistema de análise tanto horizontal quanto vertical. Desse modo, de acordo com os autores, a análise de um texto-canção consiste no discernimento de sua intertextualidade, implicando dizer que todo texto se significa em outro. No entanto, não foi escolhido um gênero específico para a análise. Algo que se diferencia desta pesquisa, tendo em vista que se optou pelo gênero musical samba.

Partindo, portanto, do pressuposto de que todo texto se significa em outro, busca-se, aqui, a análise dos discursos contidos nas letras dos sambas produzidos durante o período Vargas, a fim de desconstruir pensamentos superficiais que foram traçados sobre as políticas culturais do governo Vargas. De acordo com Napolitano, Amaral e Borja (1986), as discussões que emergem a partir da análise das canções durante as aulas de História implodem em explicações históricas que antes eram extremamente fechadas e unidimensionais.

Ainda sobre a música, como fonte no ensino de História, a dissertação apresentada por Rodrigues (2016), intitulada “História, Ensino e Música: o rock brasileiro da década de 1980”, apresenta, a partir da análise da narrativa cancional proposta por Hermeto (2012), que, por meio da canção, pode se apreender: “a presença e exposição da realidade”, a “realidade ausente” e a “reconstrução da realidade”. Nessa perspectiva para Rodrigues (2016), a canção em sua totalidade (melodia e texto) é composta dessas formas de representação e, em se tratando do manuseio dela pelo historiador, pode-se analisar a concepção de consciência história que os artistas que a compuseram tinham. Segundo os preceitos de Rüsen (2001), essa é uma das grandes finalidades no ensino de História.

Assim, partindo da metodologia de David (2012), Rodrigues (2016) utiliza como estratégia didática:

[...] a escuta e a percepção musical, ou seja, a compreensão da forma: exploração, análise e reflexão sobre o que musicalmente foi dito e como foi dito: motivos melódicos e desenvolvimentos dos mesmos; pulso, ritmo, instrumentos e arranjo. No reconhecimento destes parâmetros, o predomínio de um ou de outro conduz facilmente ao discernimento dos gêneros, dos

estilos e as suas localizações no tempo e no espaço [...] Assim, toda gama de instrumentos, de sons, de batidas rítmicas, efeitos sonoros, acústicos e a própria maneira de cantar são formas que acabam por situar o velho e o novo, o antigo e o moderno, o meu e outros tempos (RODRIGUES, 2016, p. 35).

Sobre isso, Vinci de Moraes (2000), ressalta que o processo de escolha do som, da escala e melodia da canção, insere-se no meio de uma comunidade, e esta, possui “criações e relações culturais e sociais”, fato que, segundo o autor, transborda historicidade. Relacionando essa assertiva ao samba, destaca-se que:

Descolocando momentaneamente seu aspecto estritamente etéreo e supostamente autônomo, essa estrutura organizativa exige situações e modos de produção e difusão para se materializarem na sociedade. Sendo assim, além de suas características físicas e das primeiras escolhas culturais e históricas, os sons que se enraízam na sociedade na forma de música também supõe e impõem relações entre a criação, a reprodução, a formas de difusão e, finalmente, a recepção, todas elas construídas pelas experiências humanas (MORAES, 2000, p. 211).

Trabalhar com a música como fonte documental exige que se compreenda sua condição subjetiva. A música, ativa o sensível do indivíduo, situa-se no campo que por muito tempo o historiador não percorreu, o campo da imaterialidade. Talvez essa seja uma das maiores dificuldades encontradas pelo professor de História ao trabalhar com esse tipo de fonte. Porém, essa dificuldade pode se transformar em uma vantagem à medida que a música pode ativar nos alunos sensações e compreensões inimagináveis de serem alcançadas em uma aula tradicional.

Outro fator importante a ser ressaltado diz respeito ao destaque que Vinci de Moraes (2000) atribui para a análise de uma canção. Para o autor, como aqui já foi acentuado, a música não deve ser analisada apenas por seu texto, mas também por sua linguagem musical. Segundo Vinci de Moraes (2000), a linguagem poética é importante, mas relacionar e analisar com a melodia, o ritmo e o gênero da canção, pode fornecer indícios valiosos, como, por exemplo, o sentimento que o intérprete deseja transmitir a partir de uma entonação, os aspectos “sociais e culturais” que determinado gênero musical pode fornecer, além de poder analisar o contexto histórico no qual o gênero musical se consolidou. Assim, segundo o autor, a forma mais indicada para se analisar uma música, é a compreensão do binômio texto-melodia.

Ao retomar o objeto deste trabalho, o samba como fonte no ensino de História nas aulas do período Vargas, observa-se o quanto essa fonte tem a dizer. Salvadori (2018), em seu artigo “Em letras e ritmos: visões de escola, educação e trabalho no samba brasileiro”, defende

o pressuposto de que os sambas não contam apenas a história de um sujeito, mas histórias coletivas que, quando compartilhadas, refletem acerca da realidade.

O samba está mais próximo do público discente do que se imagina. Outro trabalho de grande relevância nesse contexto e que se refere mais especificamente à utilização de sambas como fonte no ensino de História, trata-se da dissertação de Vieira (2016), intitulada “O samba pede passagem: o uso dos sambas-enredo no ensino de História”. Vieira (2016), assim como outros autores citados aqui, usa o samba como um documento histórico a partir das bases metodológicas de Hermeto (2012). Dessa forma, segundo a autora, o samba, fazendo parte da categoria de Música Popular Brasileira, “pode ser pensado a partir de sua adaptação à busca pela excitação corporal e emocional” (VIERA, 2016, p. 43). Sob esse prisma, o samba oferece ao professor caminhos de análise extremamente singulares e repletos de historicidade.

A autora trabalha com os sambas por meio das investigações das fontes propostas por Hermeto: “as fontes devem ser interrogadas tanto no que se refere aos seus aspectos gerais, quanto no que tange ao problema que está sendo investigado” (VIERA, 2016, p. 44). Assim, a autora optou por trabalhar dois sambas-enredo de duas das escolas de sambas mais antigas de Florianópolis, *Protegidos da Princesa* e a *Embaixada Copa Lord*, tendo em vista a proximidade de seus sambas em retratar temas históricos. Desse modo, a fim de levar um pouco da experiência carnavalesca para a sala de aula, unida ao fascínio pela investigação histórica, a autora opta pelo samba como fonte no ensino de História.

Há muitos trabalhos que discorrem sobre a importância e os benefícios da utilização da música no processo de ensino-aprendizagem, outros que ressaltam as vantagens da música no ensino de História, mas pouco ainda se fala sobre a utilização do gênero musical samba como fonte durante as aulas do Período Vargas. Além dos trabalhos que foram citados aqui, encontra-se também o artigo de Camargo e Foganholi (2018) intitulado “O universo do samba e o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira”, que visa utilizar o samba como forma de contribuir no estudo da cultura afro-brasileira, tendo em vista todo o processo histórico que esse gênero musical vivenciou na História do Brasil e onde estão fincadas suas raízes.

Pode-se encontrar também outros artigos sobre o tema, no entanto, não que se compara à vasta extensão de trabalhos escritos e publicados sobre a música no Ensino de História. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo abrir um pouco mais o leque de possibilidades de utilização desse gênero musical nas aulas de História, mais especificamente no contexto histórico Vargas, período tão polêmico da História política de nosso país. Assim, no próximo tópico será feita a descrição do produto que esta pesquisa se propõe, contemplando a

metodologia que será utilizada no manual para os professores e explicitando, ainda mais, a importância dessa fonte como ferramenta nas aulas de História da Era Vargas.

3.3 A Elaboração do Guia: “Samba e Identidade Nacional na Era Vargas: um guia didático para os professores”

Por fim, mas não menos importante, será apresentada aqui, a descrição do produto proposto por esta pesquisa. Com as discussões feitas ao longo dos três capítulos, pôde ser constatada a grande relevância que o gênero musical samba possui na História do Brasil, afinal, é parte integrante de uma das festas mais tradicionais do país: o Carnaval. Assim, após constatar-se que as raízes desse gênero estão impregnadas na história do Brasil e, posteriormente, analisar a importância de sua utilização nas políticas culturais propostas pelo governo Vargas como forma de elaboração de uma identidade nacional, além de ressaltar a importância dessa fonte no Ensino de História e a grande deficiência de trabalhos que contemplem o tema, chegou o momento de apresentação do produto final deste trabalho.

Destaca-se que o produto elaborado visa atender aos professores de História das séries finais do Ensino Fundamental (9º ano) e do Ensino Médio, a fim de suprir não só as deficiências do conteúdo lecionado sobre a Era Vargas, mas também a carência que há sobre trabalhos que forneçam metodologias para se utilizar a fonte samba em aulas que contemplem o período Varguista.

Dessa forma, a partir das experiências em sala de aula e o contato direto com os livros didáticos produzidos, percebeu-se a grande fragilidade das explicações feitas quanto às políticas culturais desenvolvidas durante a Era Vargas e sua intenção na elaboração de uma identidade nacional a partir do samba. Fato que pôde ser observado durante a análise de três livros didáticos que contemplem o conteúdo.

Assim, a partir das análises dos livros didáticos de História, pode-se verificar como se faz necessário um material que contemple parte desse conteúdo e ajude o professor a trabalhá-lo em sala de aula. O primeiro livro analisado, *História, Sociedade e Cidadania*, do 9º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos⁷⁸, é o que menos discute a ação estatal do governo Varguista por meio de suas políticas culturais. Como primeiro ponto de análise, observa-se que, no sumário do livro, o capítulo que trata a Era Vargas está inserido na Unidade 2, intitulada:

⁷⁸ Cf. BOULOS, Júnior Alfredo. *História sociedade & cidadania*. 9º ano. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.

“Política e Propaganda de Massas”. Dessa forma, espera-se uma discussão, mínima que seja relacionada à ação estatal do governo por meio de suas políticas culturais, porém, o que se encontra são os mesmos conteúdos que subdividem de forma tradicional, o capítulo da Era Vargas nos livros didáticos, como, por exemplo: O Tenentismo, Revolução de 1930, Governo Provisório, O Estado Novo, entre outros.

No tópico que poderia trabalhar especificamente essa política cultural do governo, intitulado “O Estado Novo e os Trabalhadores”, a discussão é feita com base apenas nas concessões de direitos trabalhistas do governo à classe trabalhadora. Fala-se brevemente sobre DIP como um Departamento de Imprensa e Propaganda que “buscava identificar Vargas ao povo brasileiro”, sem problematizar a ação desse departamento como forma de manipular a massa e de sua importância no cenário político Varguista como órgão norteador das políticas culturais do governo. Segundo Siqueira (2012), identificar o DIP como forma de unir Vargas ao povo brasileiro é aceitar uma hipótese simplista do problema, subestimando o trabalho desse órgão. Em se tratando do Manual do Professor, mais especificamente nesse tópico, não há contribuições, nem com sugestões historiográficas ou apontamentos do próprio autor, deixando a critério do professor a abordagem pedagógica de como trabalhar o tema ou não.

No que diz respeito aos exercícios trabalhados no capítulo, há uma grande deficiência na abordagem das políticas culturais do governo. Encontra-se uma questão que trabalha a leitura e escrita em História, colocando um texto produzido na Era Vargas, intitulado “O Brasil é bom” e, posteriormente, perguntas evasivas sobre a análise do texto, como: “Que valores o texto procura transmitir?” ou “Identifique e comente o trecho em que o governo Vargas divulga o trabalhismo”. Em comparação à resenha do livro disponível no guia digital do PNLD 2017, verificou-se que, ao tratar do Manual do Professor, parte-se da prerrogativa que há uma proposta “teórico-metodológica e didático-pedagógica clara” e de preferência pela história política, apresentando textos reflexivos que aproximam o docente das reflexões acadêmicas. Entretanto, não se encontra essa proposta ao se analisar um dos capítulos mais polêmicos da História do Brasil, como a Era Vargas. Enfim, quanto à ação estatal por meio das políticas culturais utilizando o samba como via de elaboração de uma identidade nacional no governo Vargas, o livro *História, Sociedade e Cidadania*, deixa muito a desejar.

No livro *História 3*, do 3º ano do Ensino Médio, que tem como autores: Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos⁷⁹, encontra-se uma breve discussão sobre a ação do Estado mediante as políticas culturais. O capítulo tem como título: “O Brasil

⁷⁹ Cf. VAINFAS, F. F. S. et al. *História 3*. 3º ano. – 3. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

na Era Vargas”, explicitando, de início, a intenção de analisar como estava o Brasil nesse contexto. A forma como estão expostos os tópicos no capítulo apresenta-se um pouco desligada das maneiras tradicionais de se tratar o assunto nos livros didáticos. Os autores tratam sobre temas como: as relações de poder e os conflitos sociais durante o governo. Assim, apesar de não se aprofundarem muito ao tema aqui analisado, os autores reservaram um tópico específico para o assunto, intitulado: 4 Política Cultural.

Ao discutirem o conteúdo, os autores iniciam o debate resgatando a Semana de Arte Moderna de 1922, como o início dos projetos culturais para a construção da identidade nacional brasileira. Para Vainfas et al. (2016, p. 120), “a cultura era interpretada como patrimônio da sociedade” e não como uma forma política do governo executar seu projeto nacional. Segundo Viana (2007) em referência a Lúcia Lippi de Oliveira (1990), o governo autoritário instituído após 1930, passa a assegurar a centralização, na qual as manifestações regionais não ameaçariam o todo, pois o modelo da autenticidade nacional foi fabricado no Brasil pós-1930, aproveitando-se de elementos regionais, como traje de baiana e batida de samba para compor um todo homogeneizador. Dessa forma, o setor cultural não pode ser visto como a expressão da cultura popular, pura e simples, como o livro didático tenta mostrar.

Em relação à produção musical, os autores falam brevemente sobre a projeção de cantores e músicos nesse contexto, saindo na frente da obra do Boulos Júnior, *História, Sociedade e Cidadania* que não trabalha nenhum desses aspectos culturais no governo Vargas. Vale ressaltar o equívoco dos autores na obra *História 3*, ao abordarem brevemente o Carnaval, quando destacam que: “Após terem sido reconhecidas oficialmente pelo governo, as escolas de samba estabeleceram, em retribuição, que os enredos apresentados nos desfiles também tratariam de temas nacionais” (Vainfas et AL., 2016, p. 120). No entanto, fazendo-se uma comparação com a historiografia sobre o tema, segundo Marcelo Corrêa (2009), em 1936, torna-se obrigatório por decreto que as escolas de samba deveriam apresentar em seus enredos sambas que engrandecessem personagens e fatos históricos sobre a história do Brasil. Desse modo, a composição de sambas de cunho patriótico não foi uma retribuição das escolas ao governo Vargas, e sim uma imposição do governo, demonstrando sua força quanto à manipulação da cultura popular.

Quanto ao Manual do Professor não há nenhuma colaboração dos autores em relação à problematização do tema que os docentes poderiam fazer em sala de aula ou sugestões de leitura quanto ao assunto. Em relação aos exercícios, foi abordada apenas uma questão relacionada às políticas culturais no governo Vargas: “Avalie a política cultural do governo Vargas”. Desse

modo, o livro *História 3* ainda precisa trabalhar o tema de forma mais fundamentada historiograficamente, evitando cair em erros tradicionais e melhorando a abordagem de seus exercícios no que se refere às políticas culturais do Governo Vargas.

Por fim, foi analisado o livro *História nos Dias de Hoje*, do 9º ano do Ensino Fundamental, do Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. Das obras aqui analisadas foi a que reservou um espaço maior para a discussão do tema. O título do capítulo: “O Brasil sob Vargas”, abre uma discussão um pouco mais voltada para as relações de poder durante o governo. A obra, em comparação ao Livro *História 3*, reserva mais tópicos para a discussão das políticas culturais do período, intitulados como: “Censura e Repressão”, “Nas Ondas do Rádio” e “Futebol, Capoeira e Carnaval”.

No primeiro tópico – “Censura e Repressão”, diferente das obras aqui analisadas, os autores não colocam o DIP apenas como um Departamento de Propaganda do governo Vargas, mas como um órgão de suma importância ao divulgar a propaganda como uma arma política do governo. Os autores discorrem sobre o Departamento como um órgão subordinado à Presidência e comandado por ela, manipulando a propaganda de todos os ministérios, demonstrando, assim, aos alunos, o esforço do Estado, por meio das mídias, na divulgação de seu projeto nacional.

No tópico “Nas Ondas do Rádio”, os autores sugerem discutir o papel da música como um objeto de análise do período Vargas. Discorrem sobre o programa a *Hora do Brasil* e sua transmissão obrigatória em inúmeras regiões do país. Neste tópico, há dois pontos importantes de análise: primeiro, os autores citam nomes relativamente conhecidos da Música Popular Brasileira na era do rádio e reforçam conhecimentos prévios tanto do professor quanto dos alunos; o segundo ponto refere-se à abordagem do samba feita bem ao final do texto: “O samba, nascido no morro, embalava a vida brasileira” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 142). Dessa forma, seria interessante a abordagem dos autores a partir de compositores pouco conhecidos na história da Música Popular Brasileira, mas que foram de suma importância nesse período, como: Donga, João da Baiana, Sinhô, Partrício Teixeira, Heitor dos Prazeres e outros. Quanto ao segundo ponto, tem-se a necessidade de maiores explicações no que se refere a esse gênero musical “samba”, “nascido no morro, como forma de embalar a vida do brasileiro nesse período”. Seria válida a compreensão desse tema, por meio da questão da heterogeneidade sociorracial no Brasil, tendo em vista que uma das habilidades propostas no 9º ano do Ensino Fundamental é: “identificar mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados” (BNCC, 2017, p. 427).

Quanto ao Manual do Professor, há sugestões dos próprios autores de relacionar o tema às tensões e disputas sociais ocorridas também na Primeira República, em consonância a BNCC (2017) que, ao analisar o quesito comparação no ensino de História, defende que esses paralelos proporcionam enxergar melhor o outro, fazendo o aluno perceber as conexões dentro da História. Outra observação sobre o Manual do Professor na obra foi a recomendação de algumas abordagens pedagógicas de se trabalhar o tema em sala de aula, como: agrupar os alunos e direcionar pesquisas, audições de músicas, análises e revisões.

Após a análise dos três livros didáticos, infere-se que, embora haja conteúdo sendo contemplado nos materiais didáticos, ainda são poucas as informações e orientações fornecidas ao aluno e ao professor da disciplina. A partir disso, optou-se pela elaboração de um guia didático para os professores que vise abordar informações e metodologias sobre como trabalhar o samba nas aulas de História, tomando como cenário a Era Vargas. Assim, o docente poderá utilizar essa fonte em suas aulas de forma mais autônoma e qualificada.

Além de fornecer uma breve história do samba e sua consolidação dentro do Carnaval brasileiro, o professor poderá compreender ainda mais o contexto histórico do período trabalhado, já que os livros didáticos de História, a partir dos levantamentos feitos nesta pesquisa, pouco contemplam as ações de controle no meio cultural do governo Varguista.

É notório o reconhecimento do samba como um gênero musical que representa os brasileiros; no entanto, a grande maioria dos professores e alunos não compreende a trajetória desse gênero, tampouco a intenção do Estado Varguista de utilizá-lo no governo, além do processo de resignificação pelo qual o samba passou. Sendo assim, como forma de esclarecer essa discussão e favorecer o emprego dessa fonte nas aulas do Período Vargas, o manual didático produzido a partir desta pesquisa foi segmentado da seguinte forma:

- ➡ Introdução
- ➡ Uma breve história do samba
- ➡ O Samba como fonte no Ensino de História
- ➡ Samba na Era Vargas
- ➡ Estratégias de exploração
 - Eixo I: Pátria e Nação
 - Eixo II: Memória e Identidade
 - Propostas de atividades
 - Seções Didáticas: baluarte e segura esse tantã

Na **Introdução**, serão contemplados o tema e os objetivos do material, as fontes que serão utilizadas, assim como será apresentada uma breve discussão sobre a importância da fonte samba para o Ensino de História na Era Vargas, tendo em vista a deficiência de manuais didáticos que contemplem esse assunto para o professor.

Posteriormente, na seção **Uma breve história do samba**, serão destacadas as linhas constitutivas que compõem a história desse gênero musical, ambientando o professor sobre a importância do gênero e demonstrando que suas raízes se encontram impregnadas na história do nosso país. Dessa forma, serão feitas algumas observações quanto ao significado da palavra samba e, em seguida, sua história no Brasil. Como exemplo de percurso dessa palavra, será utilizado o caminho de configuração do samba proposto por Nei Lopes, a fim de mostrar para o professor uma breve linha do tempo:

1) Lundu: canto e dança de origem africana, mais especificamente da região de Angola e do Congo, foi trazido para o Brasil através dos escravos bantos e qualificava-se pelo “alçamento dos braços e estalar dos dedos, e a umbigada – encontro de umbigos dos homens e das mulheres – são acompanhados por palmas” (DINIZ, 2006, p. 18).

2) Samba amaxiado: diferenciava-se do lundu por ter características mais urbanas e também por ser considerado mais sensual. Os participantes ficavam em uma roda cantando, dançando e batendo palmas, no entanto, a melodia e o canto ficavam externos aos dançarinos. Ganhou seu espaço nos clubes carnavalescos e teatros, sendo o gênero mais dançante anterior ao samba.

3) Samba do morro: com as reformas urbanas incentivadas pelo prefeito Pereira Passos, nos primeiros anos do século XX, no Rio de Janeiro, os negros de origem banto, que passaram a residir nos cortiços após a Abolição da Escravatura, foram lançados aos subúrbios e morros com o processo de favelização. Dessa forma, compositores pioneiros do samba acabaram por construir seu legado nas casas das tias baianas, um “espaço de acolhida material, espiritual e cultural” (DINIZ, 2006, p. 26) de suma importância para a cultura negra. Nasceu, assim, o samba do morro na Pequena África, região portuária na cidade do Rio de Janeiro, onde havia comunidades de escravos alforriados.

4) Samba urbano: a partir do intercâmbio dos negros e mestiços vindos do campo com os pobres já existentes no Rio de Janeiro, ocorre a estruturação da Pequena África e, a partir daí, segundo Azevedo (2012), tem-se a construção do samba urbano. Segundo o autor, o “grupo social migrante” traz consigo cerimônias e festas religiosas, os batuques, as palmas e percussão,

alastrando-se pelo centro do Rio de Janeiro, favorecendo, assim, ao surgimento do samba de partido-alto (samba cantado em forma de desafio) por dois ou mais cantores.

5) Samba-enredo: segundo Augras (1998), um poema musical descritivo com caráter de exaltação patriótica, que surgiu em função da nacionalização do samba na década de 1930.

Assim, após uma breve linha do tempo sobre alguns subgêneros do samba, ressalta-se que não se pretende esgotar as definições e apresentações desses subgêneros, tendo em vista a grande quantidade. Destaca-se, ainda, que suas definições podem ser inúmeras, no entanto, a partir da explicação o professor estará mais ambientado para continuar a leitura e utilização do manual.

Após a história do samba, haverá uma explanação sobre a relevância da música como fonte no ensino de História. Desse modo, a partir da demonstração da importância da utilização da música no ensino dessa disciplina, algo que foi feito neste capítulo, e será ressaltado também no guia didático, será exposta ao professor a relevância do **samba como fonte no Ensino de História**, a fim de demonstrar para o docente, primeiro, o valor dessa fonte e, segundo, a grande deficiência de trabalhos que versem sobre o tema.

Posteriormente, será apresentado o **Samba na Era Vargas**. Tendo em vista o período histórico em que esta pesquisa está situada, faz-se necessária uma breve explanação sobre o governo Vargas e suas principais características, assim como suas políticas culturais voltadas para a utilização do samba como forma de elaboração de uma identidade nacional. Demonstra-se para o professor a ligação que o período histórico tem com a fonte trabalhada, ressaltando a proposta do guia didático.

Por fim, são destacadas as estratégias de exploração. Optou-se por sua divisão em eixos, mais especificamente dois – **Eixo I: pátria e nação** e **Eixo II: memória e identidade**. Em cada eixo será feita uma discussão historiográfica sobre o tema, tentando dialogar com a produção acadêmica e a realidade escolar na qual o professor está inserido. Assim, após a discussão, serão apresentados sambas que se adequam à proposta temática de cada eixo, com as suas respectivas recomendações metodológicas de análise e **propostas de atividades** que poderão ser desenvolvidas em sala de aula. A metodologia escolhida para análise dos sambas toma como base a análise do discurso de Foucault (2014), a partir de quatro princípios. Primeiramente, o princípio de inversão: será analisado não só o papel positivo dos personagens históricos que são expostos nas canções, mas a forma negativa de um recorte e rarefação do discurso. Em segundo lugar, o princípio de descontinuidade: os discursos apresentados nos sambas como práticas descontínuas, ou seja, que se cruzam, mas também podem se ignorar ou, por fim, se excluírem.

Em terceiro, o princípio de especificidade: perceber que as canções não devem ser analisadas como se apresentassem uma “face legível”, apenas para ser decifrada, mas deve-se analisar nas entrelinhas, descobrir o que há por trás dos discursos. E, por fim, mas não menos importante, o princípio de exterioridade: verificar as condições externas nas quais os sambas foram elaborados, possibilitando, assim, a sua existência.

Para finalizar, o guia vai conter algumas sessões didáticas intituladas **Segura esse tantã** e **Baluarte**. A primeira tem como proposta explicar a definição dos mais variados instrumentos musicais que compõem o samba, familiarizando o professor quanto a isso. A segunda, tendo em vista que o significado da palavra baluarte, diz respeito ao sentido figurado à “pessoa que luta por uma causa; defensor”, tem como proposta apresentar grandes compositores e sambistas do período Varguista, ampliando, assim, o leque de possibilidades que poderão ser trabalhados em sala pelo professor.

Ressalta-se que, no decorrer das apresentações dos tópicos, conta-se, também, com sessões dispostas em caixas de texto, denominadas como: “**Se liga?**”, “**Você sabia?**” e “**Para refletir**”. Essas sessões têm como proposta destacar determinados temas e reflexões para que o professor possa trabalhá-las em sala de aula, a fim de apresentar caminhos didáticos para sua trajetória pelo guia. Além das caixas de texto, o professor contará com sugestões de vídeos, leituras e apresentação de fontes iconográficas.

Desse modo, o conteúdo disposto no material virá de forma mais sintética, no entanto, com a proposta de complementar e ampliar o leque de possibilidades e informações que o professor possa ter sobre o tema. A partir do que foi apresentado neste tópico, pôde-se observar a grande deficiência de materiais didáticos que trabalham com o samba como fonte para se estudar a Era Vargas. Assim, o guia proposto assume o papel de ferramenta e estímulo para o docente que não encontra nenhum material sobre esse conteúdo, facilitando o seu trabalho em sala de aula e a aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no início desta pesquisa, este trabalho é derivado de uma motivação pessoal e profissional. Tendo em vista que a pesquisadora cresceu participando do Carnaval ludovicense, acompanhando de perto as brincadeiras momescas, e o gênero musical preponderante nessa festa, sempre ansiou por estudar de forma mais profunda as manifestações culturais que compõem a história do Brasil. Dessa forma, ao iniciar a graduação de História, posteriormente, adentrar o espaço docente, e por fim ingressar no Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Estadual do Maranhão, teve a oportunidade pela qual tanto tempo ansiava: estudar de forma científica essas manifestações culturais e, mais especificamente, o samba durante um dos períodos políticos mais polêmicos da História do país, a Era Vargas.

A partir de questionamentos feitos pelo público discente em sala de aula referentes às políticas culturais empregadas durante a Era Vargas e que, durante o decorrer deste trabalho foram ressaltadas – no caso, como esse indecifrável político utilizou do gênero musical samba para efetuar essas políticas e seu projeto de elaboração de uma identidade nacional –, nasceu esta pesquisa, visando não a responder a esses questionamentos, mas fornecer ao público docente um suporte a mais e que facilite a resolução dessas indagações em sala de aula de forma mais interativa e dinâmica. Assim, optou-se pela elaboração de um guia didático para o professor que o ajude a trabalhar e analisar sambas que foram produzidos durante o contexto Varguista, ressaltando como foi feita a elaboração de uma identidade nacional a partir desse gênero musical.

No decorrer desta pesquisa pôde ser analisada não só a importância do tema e da utilização da fonte samba em sala de aula, mas como ainda há uma grande lacuna nos materiais didáticos referentes ao projeto cultural e nacionalista durante a Era Vargas. Desse modo, o que se buscou durante todo este trabalho foi alinhar a importância da pesquisa tendo em vista a deficiência de materiais que contemplem o tema, demonstrando a viabilidade da elaboração do guia didático para os professores, facilitando a inserção da fonte em sala de aula e o estímulo da criticidade do aluno em relação ao período histórico trabalhado.

Foi visto durante o trabalho a resignificação da mestiçagem durante o contexto cultural varguista. Segundo a óptica de Ortiz (2013), acompanha-se nesse período a transmutação do negativo para o positivo em relação ao conceito de mestiçagem. De acordo com o teórico, é a partir dessa transmutação que há uma releitura da história do Brasil, haja vista que o governo Vargas tem como um de seus principais objetivos a modernização e a nacionalização como a

personificação da identidade nacional que ele desejava espiritualizar. Consolidaram-se, assim, os símbolos de identidade brasileira, como o samba, por exemplo.

Dessa forma, desprezar ou simplesmente desconhecer as características do discurso implantado durante o período Vargas, com tamanha envergadura e poder de inserção nas massas, é contribuir para a continuidade da alienação em relação à história desse período no Brasil. Portanto, tudo o que se buscou durante esta pesquisa foi a quebra de uma memória nacional que, durante tanto tempo, foi perpetuada sobre a Era Vargas, visando ao rompimento de uma história vista de cima e construída pelo alto, tentando trazer à tona os agentes históricos que foram relegados pela história do Brasil: os sambistas.

O discurso do samba é popular, trata-se de temas humanos, substanciais e que sempre apresentou uma linguagem acessível, o que facilitou sua sintonia com as mais diversas classes e o que facilitou a utilização dessa fonte em sala de aula. Dessa maneira, buscou-se mostrar aqui essa face por uma via que o Estado Vargas tentou camuflar, a face do povo, o discurso do povo, as memórias subterrâneas.

Ressalta-se que esta pesquisa não tem como proposta finalizar esse debate, mas emergir com temas renegados pela História oficial do Brasil. Assim, tem-se como intenção levantar o interesse do público docente e discente para a utilização dessa fonte e a análise dos seus discursos, a fim de romper com estereótipos já impregnados na mentalidade da população. Espera-se, portanto, contribuir de alguma forma para os estudos relacionados à Era Vargas, mas, sobretudo, para a busca por uma metodologia que insira o samba como uma fonte em sala de aula.

REFERÊNCIAS

I) Jornais:

- O GLOBO, Rio de Janeiro, 13 de jan. 1933. Geral, p. 6.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 17 de jan. 1934. Geral, p. 25.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 15 de fev. 1936. Geral, p. 12.
- DIÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 3 de fev. 1938. Geral, p. 3.
- DIÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 14 de fev. 1939. Geral, p. 6.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 01 de mar. 1938. Geral, p. 7.
- DIÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 02 de fev. 1940. Geral, p. 4.
- DIÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 31 de jan. 1940. Geral, p. 7.
- DIÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro, 10 de fev. 1939. Geral, p. 2.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 12 de fev. 1936. Geral, p. 13.

II) Sites:

BOMENY, helena. A educação no segundo governo Vargas, 2017. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>>. Acesso em 02 de jun. 2019

[S.I] [2000?]. Disponível em: <http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abril. 2019.

FILHO, João B. Sociologia da cultura – celebridades botafoguenses, [S.I]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Celebridades-Botafoguenses-Olavo-Bilac.pdf>>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

[S.I]. Biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/goncalves-dias/biografia>>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

[S.I]. Biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/castro-alves/biografia>>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

[S.I] [2000?]. Disponível em: <http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abril. 2019.

[S.I] [2000?]. Disponível em: <http://www.gresportela.org.br/Historia/DetalhesAno?ano=1936>>. Acesso em: 23 abril. 2019.

III) Obras Gerais:

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VELÈRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo. Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, formação de professores e prática de ensino.** Jundiaí: Paco Editoria, 2017, p. 13-26.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** São Paulo: EDUSC, 2007.

ALENCAR, Edgar. **O Carnaval Carioca Através da Música.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1965.

ALMEIDA, Fabiana; MIRANDA, Sonia. **Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva.** Educar em Revista, n. 46, p. 259-283, out.-dez. 2012.

ARAÚJO, A. As escolas de samba no Rio de Janeiro. In: Araújo, A; Herd, F. **Expressões da cultura popular.** Rio de Janeiro: Vozes/Seec, 1978.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

AUGRAS, Monique. **O Brasil do samba-enredo.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

AZEVEDO, Ricardo. **Abençoado & Danado do Samba: Um Estudo sobre o Discurso Popular.** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Terceira Versão (2017). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BERGMANN, K. **A história na reflexão didática.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN: história – Secretária de Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

_____. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 108 p.

BRAZ, Marcelo. O samba entre a “questão social” e a questão cultural no Brasil. In: BRAZ, Marcelo. **Samba, Cultura e Sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BOEMENY, Helena M. B. .Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Ruth. **REPENSANDO o Estado Novo.** - Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 345 p.)

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** 3. ed. Companhia das Letras, 1996.

BOTTON, F. B. . As masculinidades em questão: Uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo** , v. 19-20, p. 01-12, 2007.

BOULOS, Júnior Alfredo. **História sociedade & cidadania.** 9º ano. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 67-89.

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 33-54.

CALDEIRA, Jorge. **A construção do samba.** São Paulo: Editora Mameluco, 2007.

CAMARGO, G. A. ; FOGANHOLI, C. . O universo do samba e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Mulemba - **Revista de Estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa** , v. 10, p. 99-118, 2018.

CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M.; **História nos dias de hoje**. 9º ano. – 2. ed. – São Paulo: SEI, 2015.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Ruth. **REPENSANDO o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERRI, L. F. . Ensino de História: Fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. **Cadernos de História** (UFU), Uberlândia, v. 12/12, n.1, p. 07-21, 2005.

CETTOLIN, F. **Musicando a História e Historiando a Música em Escolas de Caxias do Sul**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CHATIER, Roger. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 08, n 16, 1995, 179-192.

COUTINHO, Carlos. Cultura e sociedade no Brasil. In: BRAZ, Marcelo. **Samba, cultura e sociedade**: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.)

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral, revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina. **Usos & abusos de História Oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 149-164.

CUNHA, M.C.P. **Ecoss da folia**: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**: Para uma sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DELGADO, Lucilia. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v. 6, p. 9-25, 2003.

D'EUGÊNIO, Marcos Francisco Napolitano; AMARAL, Maria Cecília e BORJA, Wagner. 1986. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 13, set.

DINIZ, André. **Almanaque do samba**: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.

ERICEIRA, Ronald Clay dos Santos. Ôôô, a Majestade do Samba chegou: os sambas-exaltação da Portela. In: CAVALCANTI, Maria Laura; GONÇALVES, Renata. **Carnaval em múltiplos planos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009. p. 253-276.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas**: o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. – São Paulo: Contexto, 2007. 7. ed.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, A. P. ; SILVA JUNIOR, A. F. ; GUIMARAES, S. . Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões /Historical knowledge prescribed at BNCC for elementary school: tensions and concessions. **Ensino em Revista**, p. 1016-1035, 2018.

FRY, P. H. **Para Inglês Ver**: identidade e cultura na sociedade brasileira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. v. 1. p. 197.

GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce.. **REPENSANDO o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A identidade em questão/As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. p. 7-22/p. 47-65.

HERMETO, Mirian. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____; SOARES, Olavo Pereira. Música e Ensino de História. Dossiê: **Revista História Hoje**, vol.06, n. 11, junho 2017, p. 3 – 6.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos e mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, Augusto. Samba, história e a questão racial e social. In: BRAZ, Marcelo. (org.). **Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil**. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LOPES, Nei. **Partido-alto Samba de Bamba**. São Paulo: Pallas, 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza . Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, vol. 11, n.21, p. 49-64, 2007.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

MARTINS, E. C. R. . **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. Educar em Revista (Impresso) , v. 42, p. 43-58, 2011.

MATOS, Cláudia Neiva de. **Aceitei no milhar**: a malandragem e samba no tempo de Getúlio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MATOS, M. Izilda S. . **Discutindo masculinidade e subjetividade nos embalos do samba canção**, Niterói, v. 2, n.1, p. 73-86, 2001.

MEDEIROS, Elisabeth. Fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul.-dez. 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MORAES, J. G. V. . História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História** (Impresso), sp, v. 20, n.39, p. 203-221, 2000.

MOREIRA, Ana Claudia Moreira; et al. **A música na sala de aula- A música como recurso didático**. Unisanta, 2014.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de enredo**: história e arte. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MUNIZ JÚNIOR, J. **Do batuque à escola de samba**. São Paulo: Símbolo, 1976.

NETO, Lira. **Uma história do samba**: volume 1 (As origens). – 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NEVES, Victor. Desde que o samba é samba: roteiro para estudos. In: BRAZ, Marcelo. (org.). **Samba, cultura e sociedade**: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. A. ; CIPOLA, E. S. M. . Musicalização no processo de aprendizagem infantil. UNAR. **Revista Científica do Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson"**, v. 15, p. 126-141, 2017.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Editora Brasileira, 1986.

_____. **Imagens do Brasil**. Sociedade e Estado (UnB. Impresso), v. 28, p. 609-633, 2013.

PARANHOS, Adalberto. **Os desafinados: sambas e bambas no Estado Novo**. 1. ed. São Paulo - SP: Intermeios/CNPq/Fapemig, 2015. v. 1. P. 172.

PELLEGRINI, Marco César; MACHADO, Adriana Machado Dias; GRINBERG, Keila. **Novo olhar história**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

PEREIRA, NILTON MULLET ; Rodrigues, Mata Cristina de Matos . **Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC**. In: Halferd Carlos Ribeiro Junior; Mairon Escorsi Valério. (Org.). Ensino de História e Currículo. 01ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 01, p. 27-46.

PERIOTTO, M. R. . O Jornal O Carapuzeiro (1832-1845): uma leitura na perspectiva da História da Educação. In: 16 COLE- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2007, Campinas. **Caderno de Atividades-Resumos- No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las**. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, 2007. v. 1. p. 169-169

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 17-48.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELEOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set-dez, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, M. I. P. de. Escolas de samba no Rio de Janeiro, ou a domesticação da massa urbana. **Ciência e Cultura**, 36(6):892-909, 1984.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. Aula como Texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO,

Rebeca (org.). **A Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 9-81.

RODRIGUES, Magna Abrantes. **História, Ensino e Música**: o rock brasileiro na década de 1980. Dissertação de Mestrado Profissional – Universidade Federal do Tocantins, Mestrado Profissional em Ensino de História. Araguaina, 2016.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes. In: RUBIM, Antonio ALBINO Canelas. **Políticas Culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história I**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SALVADORI, Maria Angela Borges. Em letras e ritmos: visões de escola, educação e trabalho no samba brasileiro (1930-1950). **Educação em revista** (ONLINE), v. 34, p. 1-20, 2018.

SANTOS, A. V. MUELLER, H. I. O nacionalismo, a cultura escolar e o governo Vargas: a constituição de uma perspectiva étnica. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais do VI Educere**. Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1. p. 1-12.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil**: uma biografia. 2 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEARLE, John. **Mente, Cérebro e Ciência**, Lisboa: Edições 70, 1984.

Silva & Santos, L. **Paulo da Portela**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. EDUC. REAL, Porto Alegre, vol. 37, n.3, p. 803-821, set-dez, 2012.

SIQUEIRA, Magno Bissoli. **Samba e identidade nacional**: das origens à era Vargas. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SODRÉ, M. **Samba: o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

SOIHET, Rachel. **A subversão pelo riso: estudos sobre o Carnaval Carioca da Belle Époque ao tempo de Vargas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

TINHORÃO, J. R. **Pequena história da música popular brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1975.

_____. **Música popular: um tema em debate**. Rio de Janeiro: 3ª ed. – Editora 34, 2012.

TOLEDO, M. R. A. . O ensino médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e de sua reforma atual. In: Machado, André Roberto de A.; Toledo, Maria Rita de Almeida Toledo. (Org.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p. 178-198.

VAINFAS, F. F. S. et al. **História 3. 3º ano**. – 3. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas, 1987.

VIANA, H. **O mistério do samba**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O Samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de História**. Dissertação de Mestrado Profissional – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Florianópolis, 2016.

VIEIRA, Luiz Fernando. **Sambas da Mangueira**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

ZANELATTO, J. H. Estado, cultura e identidade nacional no tempo de Vargas. **Tempos Acadêmicos**. v. 1, 2007, p. 01-09.