



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FRANCISCO FÁBIO MARTINS FERNANDES**

**A ESCOLA DE SAMBA E O SAMBA NA ESCOLA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E  
AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA G.R.A.N.E.S QUILOMBO**

**FORTALEZA  
2024**

FRANCISCO FÁBIO MARTINS FERNANDES

A ESCOLA DE SAMBA E O SAMBA NA ESCOLA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA G.R.A.N.E.S QUILOMBO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em História, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em História. Área de Concentração: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Daniel Camurça Correia

FORTALEZA  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F399e Fernandes, Francisco Fábio Martins.

A Escola de Samba e o Samba na Escola : O Ensino de História da África e Afro-brasileira a partir da G.R.A.N.E.S Quilombo /  
Francisco Fábio Martins Fernandes. – 2024.

153 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História,  
Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Daniel Camurça Correia.

1. Samba-enredo – História da África – Ensino de História – Legislação – G.R.A.N.E.S Quilombo. I. Título.

CDD 907.22071

---

FRANCISCO FÁBIO MARTINS FERNANDES

A ESCOLA DE SAMBA E O SAMBA NA ESCOLA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA G.R.A.N.E.S QUILOMBO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em História, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em História. Área de Concentração: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Daniel Camurça Correia

Aprovada em: 10 / 05 / 2024 .

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Daniel Camurça Correia (Orientador)  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Profa. Dra. Zaneir Gonçalves Teixeira  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para Wagner e Maria das Graça (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Daniel Camurça que, sem ao menos conhecer minha figura, abraçou pronta e imediatamente a orientação deste trabalho. Seu excelente método particular – “O método Daniel Camurça” – e suas orientações acadêmicas foram fundamentais para a realização desta dissertação. Ao senhor, minha gratidão sincera por sua disponibilidade e gentileza em me orientar neste desafio.

À Dra. Zaneir Gonçalves e ao Dr. João Ernani por suas valiosas contribuições na qualificação.

À Professora Dra. Ana Carla (Teacher), mulher de fibra, cuja luta pela implementação e manutenção do Prof. História-UFC é motivo de grande inspiração.

Aos Professores Dr. Jailson (Jaison), Dra Ana Amélia, Dra Ana Rita, Dr. Edmilson Dra. Goraiebe e Dra. Adelaide Gonçalves por terem tornado as sextas e os sábados mais leves com suas aulas.

Ao Professor Dr. João Ernani Furtado por me apresentar ao Quilombo de Candeia. Sua erudição e fineza acompanhados de um boa conversa, são ingredientes para um bom samba.

À equipe de coordenação das escolas onde leciono, professores Daniel Mascarenhas, Kemilly Ventura, Vanesca Deodato, Rafalea Cavalcante, pela compreensão e pelo apoio.

Aos professores Ricardo, Fatory, Edgar e Rafael Moreira do Colégio Santo Inácio, pois sem vocês este trabalho não teria sido possível, e aos estudantes dessa Instituição pelo aprendizado diário que cada um me proporcionou e por terem mergulhado nos sambas-enredo junto comigo.

A duas grandes amigas que a profissão me deu: Andréa Viana (Picolina) pelas caronas, risadas e por me ensinar a servir e Tânia Dourado (Canis) por sua sinceridade e gentileza, um grande aprendizado.

Aos “Clandestinos”: André Vinícius, Carlos Henrique, Cleber Uchoa, Fabiano Sousa, Marcio Michilles, Paulo Airton (P.A) e George Mota, amigos de batalha, grandes referências, fundamentais na caminhada profissional.

A Auriene (Aurineide), Germana (Gerlândia), Isaac Santos (Isck), Carlos Marley (Panchas) Rodrigo (Rogério), Tayná (Tainara) Isick (Isaac), Beatriz (Beatrice), Savyo (Savyoti), amigos por quem tenho um enorme carinho. Aliás, “tá pra nascer turma melhor que essa!”

Aos primos que possuem a patente de irmãos: Natanael Fernandes, José Delano e Vanderlan Fernandes. Valeu por tudo, moçada!

À Clarissa Franco, minha companheira na vida e a mais importante incentivadora. Sem seu apoio e amor, eu não chegaria onde estou agora. Sua escuta paciente e suas orientações acadêmicas foram força para mim nesta jornada. Te amo! A Fátima Martins e Antonio Valdeci, meus pais. Sou-lhes grato por toda

educação, afeto e amor. Ter uma família como a que me deram é um presente de Deus.

Aos sambistas que ritmaram minha vida: Candeia, Cartola, Nelson Cavaquinho, Paulinho da Viola, Paulo César Pinheiro, Nei Lopes, Ivone Lara, Beth Carvalho, Jovelina Perola Negra, Jorge Aragão, Zeca Pagodinho, Almir Guineto e a moçada do Fundo de Quintal.

A Adriano da Silva, grande sambista e parceiro de composições.

Por fim, a quem de samba for, filhos de toda negritude que sabem converter, em forma de arte, toda tristeza em amor.

*“O sambista não precisa ser membro da academia,  
ao ser natural em sua poesia, o povo lhe faz imortal”*  
(Candeia, Testamento de Partideiro).

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar as pedagogias culturais negras nos sambas-enredo criados pelo Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo, difundidos entre os anos de 1975 e 1986, compreendendo que tais sambas podem auxiliar a pensar o Ensino de História Africana e Afro-brasileira, bem como a formação de docentes e de estudantes. Por meio da utilização dos sambas-enredo elaborados pelos compositores da Escola de Samba Quilombo na sala de aula, aspira-se a um ensino que valorize e reconheça nossas raízes afro e que fomente uma educação antirracista, como estabelecem a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). A luta do cantor e compositor Candeia pela promoção de uma valorização dos negros do Brasil, a fim de evitar a perda das raízes afro no samba e na sociedade, foi o mote que o levou a criar uma escola de samba que escapasse dos padrões mercadológicos, permeados pelo que ele considerava como o branqueamento da cultura negra. Os sambas-enredo produzidos pelo Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo (G.R.A.N.E.S Quilombo) entre os anos de 1975 a 1986 compõem a parte mais considerável de fontes para a construção desta dissertação. Dessa forma, investigar as leis que regem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e os sambas-enredo produzidos pela Escola de Samba Quilombo corrobora o objetivo de promover a implementação de um ensino de História Africana e Afro-brasileira no espaço escolar, vislumbrando o fomento de uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Samba-enredo; História da África; Ensino de História; Legislação; G.R.A.N.E.S Quilombo

## **ABSTRACT**

The present work intends to analyze the Black cultural pedagogies in the samba-plots created by Grêmio Recreativo de Arte Negra and Escola de Samba Quilombo, disseminated between 1975 and 1986, assuming that samba-plots can help us to rethink the teaching of African and afro-Brazilian history, as well as the training of teachers and students, and promoting, through the use of samba-plots elaborated by the songwriters of the Samba Quilombo in the classroom, a teaching that values and recognizes our afro roots and that fosters an antiracist education, as it is proposed by the law 10.639/03 and by the National Curricular Guidelines for the education of ethno-racial relations and for the teaching of African and afro-Brazilian history and culture (2004). The struggle of singer and songwriter Candeia to promote a valorization of blacks in Brazil and, thus, avoid the loss of afro roots in samba and in society was the motto that led him to create a school samba that did not follow the market patterns, permeated with what he considered the whitening of black culture. The samba-plots produced by Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo (G.R.A.N.E.S Quilombo) between 1975 and 1986, compose the most important part of the sources used in the development of the dissertation. Analyzing the laws that govern the teaching of African and afro-Brazilian history and culture, as well as the samba-plots produced by the Escola de Samba Quilombo, we intend to promote the implementation of a teaching of African and afro-Brazilian history in the school environment to foster an antiracist education.

**Keywords:** Samba-plot, African History, History teaching, Legislation, G.R.A.N.E.S Quilombo

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Escravos no Egito Antigo .....	61
Imagem 2 -	Caravana de escravizados .....	61
Imagem 3 -	Mercado de escravizados .....	62
Imagem 4 -	Mapa da África e seus reinos .....	66
Imagem 5 -	Machado Banto .....	67
Imagem 6 -	Vaso Iorubá .....	67
Imagem 7 -	Desfile de Congado .....	72
Imagem 8 -	Quinto Festival Internacional da Canção .....	73
Imagem 9 -	Escravos dançando Batuque .....	75
Imagem 10 -	Capa de capítulo da apostila SAS .....	76
Imagem 11 -	Álbun de Candeia .....	111
Imagem 12 -	Atlas da Violência .....	121

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 1 - Volume 1. Natureza em transformação
- Tabela 2 - Volume 2. Globalização, emancipação e cidadania
- Tabela 3 - Volume 3. Trabalho, ciência e tecnologia
- Tabela 4 - Volume 4. Poder e política
- Tabela 5 - Volume 5. Sociedade, política e cultura
- Tabela 6 - Volume 6. Conflitos e desigualdade
- Tabela 7 - Livros 1 e 2 da plataforma de educação SAS
- Tabela 8 - Livros 3 e 4 da plataforma de educação SAS
- Tabela 9 - Livros 5 e 6 da plataforma de educação SAS
- Tabela 10 - Livros 1 e 2 da plataforma de educação SAS
- Tabela 11 - Livros 3 e 4 da plataforma de educação SAS
- Tabela 12 - Livros 5 e 6 da plataforma de educação SAS

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

G.R.A.N.E.S – Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo

G.R.E.S – Grêmio Recreativo Escola de Samba

MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

MNU – Movimento Negro Unificado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

ONU – Organização das Nações Unidas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MPB – Música Popular Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 “EM NOME DA LEI”: AS QUESTÕES NORMATIVAS SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Trajetória das lutas dos movimentos negros no debate da Lei 10.639/03.....	18
2.2 Os 20 anos da lei 10.639/03: os desafios e avanços da sua implementação.....	26
2.3 O que o “Novo Ensino Médio” tem de novo? A reforma do Ensino Médio e seus impactos na Lei 10.639/03.....	37
<b>3 O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA E O LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA LEI 10.639/03.....</b>	<b>46</b>
3.1 As questões mercadológicas dos materiais didáticos e as relações na produção dos conteúdos de história da África e afro-brasileira.....	46
3.2 Entre avanços e desafios: Uma análise dos livros didáticos e a temática africana e afro-brasileira... 56	
3.3 A música como fonte nos materiais didáticos.....	69
<b>4 A ESCOLA DE SAMBA E O SAMBA NA ESCOLA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA G.R.A.N.E.S QUILOMBO.....</b>	<b>80</b>
4.1 A Escola de Samba Quilombo e a defesa da identidade afro-brasileira.....	80
4.2 Quilombo e a defesa das raízes. Os embates da G.R.A.N.E.S Quilombo com a indústria cultural....	90
4.3 Um desfile pelos sambas-enredo da Quilombo no ensino de História.....	101
<b>5 “AULA HISTÓRICA”<sup>124</sup> A Escola de Samba e o Samba na Escola. O ensino de história da África e afro-brasileira a partir da Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo.....</b>	<b>124</b>
5.1 “ABRE-ALAS”.....	126
5.2 “BARRACÃO DA ESCOLA”.....	127
5.3 “O DESFILE”.....	129
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>141</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A música, mais especificamente o samba, revela-se como uma rica manifestação cultural que pode ser utilizada como objeto de uso didático nas aulas de história do Brasil, história da África e história afro-brasileira. Segundo Marcos Napolitano, a música configura-se com um documento-canção, quando indica que é possível:

(...) apontar um conjunto de problemas teóricos-metodológicos e sistematizar procedimentos básicos que orientem o pesquisador e que ele deve respeitar para realizar uma abordagem produtiva e instigante do documento-canção. O professor do ensino médio, da área de humanidades, também pode aproveitar alguns procedimentos sugeridos para as atividades com canções em sala de aula (Napolitano, 2016, p.77).

A partir da concepção de música como fonte, pretende-se utilizar os sambas cujos enredos abordam as temáticas africana e afro-brasileira, visto que as origens desse gênero remontam às comunidades afros. Esta pesquisa utiliza, como objeto de estudo, a Lei 10.639/03 e os sambas-enredo produzidos pela Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba (G.R.A.N.E.S) Quilombo, fundada pelo cantor e compositor Antônio Candeia Filho em 8 de dezembro de 1975, no Rio de Janeiro.

Como objetivo geral, pretende-se analisar as pedagogias culturais negras nos sambas-enredo criados pela Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo, difundidos entre os anos de 1975 a 1986, compreendendo que os sambas-enredo podem auxiliar a repensar o ensino de História da África e afro-brasileira, bem como a formação de docentes e estudantes, vislumbrando a promoção, por meio do uso de tais composições na sala de aula, de um ensino que reconheça e valorize o legado afro e que, por conseguinte, fomente uma educação antirracista, como estabelecem a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Com o intuito de promover uma outra leitura da cultura e história dos povos africano e afro-brasileiro, esta pesquisa tem como objetivos específicos: compreender e atender as demandas propostas pela Lei 10.639/03, no sentido de promover uma releitura, o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente no Brasil. Sob essa perspectiva, pretende-se analisar as possibilidades de uso e aplicação de sambas-enredo no Ensino de História e Cultura da África e afro-

brasileira a partir das composições do Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo (G.R.A.N.E.S).

A trajetória como professor de escolas da rede privada proporcionou-me o contato com um público de estudantes bastante heterogêneo, pois, apesar de essas escolas apresentarem perfis econômicos distantes da realidade das classes sociais menos abastadas, pude constatar múltiplas realidades socioeconômicas entre os alunos, visto que alguns eram filhos de funcionários das escolas, fator que lhes confere o direito a descontos ou bolsas integrais. Essa pluralidade é enriquecedora para o processo educacional, uma vez que aglutina realidades díspares, fomentando debates e divergências na abordagem dos temas relacionados à História, como disciplina. A título de esclarecimento, temas relacionados a questões de etnia, gênero, raça, classe, trabalho, correntes econômicas, são comumente considerados “polêmicos” e, por esse motivo, geralmente, são revistos de modo superficial por alguns grupos, com o objetivo de negá-los ou se apropriar dessas questões de forma deturpada.

A pecha do “polêmico” não escapa aos olhos, uma vez que o receio, o comodismo ou mesmo a covardia de alguns docentes os impede de problematizar com afinco teórico-metodológico os temas supracitados, fazendo-os evitar o que se considera um “desgaste” entre professor e alunos, escola e famílias. Não obstante, não há a intenção de generalizar nem de culpar os docentes, pois deve-se compreender que há uma teia de poder à qual esses profissionais são subordinados. Assim, o desfecho de tais situações desgastantes implicará o peso da punição que recairá sobre os ombros dos docentes. Apesar dos riscos, essa é uma luta que deve ser travada com bastante astúcia, não é possível se furtar da abordagem crítica desses assuntos.

Ao longo de dez anos de magistério, foi possível presenciar situações de discussões acaloradas entre professores, sobre os mais diversos temas, dentre eles a questão racial, um dos que mais chamou a atenção, devido aos embasamentos vagos, estereotipados e bastante influenciados por um discurso colonizador. Em face dessa constatação, urge o fomento, dentro da comunidade escolar, do debate antirracista e decolonial, que consiste na compreensão de que “o paradigma europeu de conhecimento racional não somente foi elaborado no contexto, mas como parte de uma estrutura de poder que implicava a dominação colonial sobre o resto do mundo” (2006, p.422).

No cotidiano escolar, observa-se que as aulas destinadas ao conteúdo de história da África e afro-brasileira ainda são, muitas vezes, restritas à discussão de um capítulo esporádico do livro didático ou a alguns eventos, como semanas culturais, celebração da

libertação dos escravos e o dia da consciência negra. Em função do rompimento com essa visão limitada, pretende-se expandir a visão sobre o papel do negro na sociedade e sua trajetória na formação do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são normas obrigatórias para Educação Básica que orientam a construção do currículo das escolas. O princípio básico dessas orientações propõe uma educação que forme cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, construindo uma sociedade democrática e antirracista, a partir da valorização da identidade. Diante disso, a presente pesquisa se debruça sobre a análise dessas diretrizes, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), por serem fundamentais para a implementação do ensino de história da África e afro-brasileira.

As questões ligadas à identidade racial devem ser suscitadas dentro do ambiente escolar, a partir do estímulo a reflexões sobre o lugar onde os estudantes estão inseridos na sociedade e como se identificam dentro dela. A partir desse contato, podem-se traçar ações que modifiquem a realidade de desigualdade historicamente presente na sociedade:

Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.10).

Nesse sentido, almeja-se promover, entre os estudantes, comunidade escolar e sociedade de uma forma geral, uma educação que valorize aspectos da identidade afro presente na nossa formação e no nosso cotidiano. Por isso, ressaltar e problematizar os sambas-enredo, uma produção cultural tão difundida pelas mídias na sociedade, propicia a ampliação de um leque de possibilidades de abordagem científica da história.

Com base na observação das Diretrizes que orientam a Lei 10.639/03 e na experiência cotidiana de sala de aula, observa-se que há defasagem nos materiais didáticos, no tocante ao ensino de história da África e afro-brasileira.

A partir da experiência nas aulas de história da África e afro-brasileira, ministradas no Ensino Médio, pôde-se evidenciar um movimento de discussão da negritude e sobre a negritude no nosso processo de formação histórica, no entanto, não raramente, observava-se que debate, nos materiais didáticos, ainda é muito superficial.

Nota-se, nos materiais didáticos, a carência da disponibilidade de uma produção cultural de origem afro, o leque de fontes históricas que remetam aos povos africanos e

afro-brasileiros ou que sejam produzidas por autores africanos e/ou afro-brasileiros, ainda estão muito aquém do que se espera para a efetiva implementação de um ensino de história que valorize as questões étnico-raciais.

Como os sambas-enredo foram construindo pedagogias culturais, que se constituem como uma visão indentitária e cultural dos povos africanos no Brasil, constituindo-se como elemento formador da nossa afro-brasilidade e para nossa história? Com vista a analisar esta problemática, esta pesquisa se debruça sobre os sambas-enredo criados pela Escola de Samba Quilombo, atentando-se aos parâmetros propostos pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Partindo do ensino de história e da análise da narrativa negra, por meio do samba-enredo e do material produzido pela G.R.A.N.E.S Quilombo, almeja-se promover a valorização da pluralidade identitária e cultural dos afro-brasileiros e dos africanos, a fim de superar estereótipos, preconceitos e atitudes violentas, tendo como protagonista a narrativa construída pelos diversos grupos que compõe a negritude.

Para isso, buscou-se analisar os documentos que regem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como é o caso da Lei 10.639/03, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).

Como amparo teórico, buscou-se, nesta pesquisa, analisar as obras de autores e autoras que dissertaram sobre a temática da questão dos negros no Brasil, como: Abdias Nascimento, Frantz Fanon, Lelia Gonzales, Cida Bento, Lia Vainer Shucman, Nei Lopes, Muniz Sodré, Silvio Almeida, entre vários outros. Além das obras desses autores, outras relacionadas ao ensino foram analisadas, podendo-se destacar os estudos desenvolvidos por Ana Lúcia da Silva, Circe Bittencourt, Nilma Lino Gomes, Carter G. Woodson e Bell Hooks.

Outras fontes, ligadas à questão dos sambas-enredo, foram utilizadas de modo a tentar compreender teoricamente os conceitos musicais, no caso específico, os sambas-enredo. Autores, como Nei Lopes, Alberto Mussa, Luiz Antônio Simas, Valnice Nogueira Flacão, Muniz Sodré, Marcos Napolitano, Roberto M Moura dentre vários outros, foram

fundamentais para a tentativa de analisar o processo de criação e difusão dos sambas, bem como para a compreensão da atmosfera de sua construção.

Os autores utilizados momentaneamente para embasar a pesquisa no debate sobre identidade foram Stuart Hall com o livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, que aponta para a fragmentação das identidades e a organização de Tomaz Tadeu da Silva no livro *Identidade e diferença*, que traz uma introdução clara e didática sobre os principais elementos que configuram a questão da identidade e da diferença sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

Como objeto de análise da referida pesquisa, buscou-se perscrutar os sambas-enredo produzidos pela Escola de Samba Quilombo, entre os anos de 1975 e 1986, elencando-se os seguintes: Apoteose das mãos (1977), Ao povo em forma de arte (1978), Noventa anos de abolição (1979), Dia de graça (1980), Solano Trindade, o poeta do povo (1981), Zumbi dos Palmares (1982), A Revolta da Chibata (1983), Xaxá de Ajudá e a rainha Mina do Maranhão (1984), Luis Gama, doutor carapinha, poeta da liberdade (1985) e Cinco séculos de resistência afro-brasileira (1986).

Como procedimento metodológico, analisaram-se as letras dos sambas-enredo da Escola de Samba Quilombo, que se configuram como os parâmetros poéticos, e as músicas, como parâmetros musicais e melódicos. As documentações fonográficas, assim como as letras dos sambas analisados, encontram-se disponíveis em forma de CD anexo à biografia “Candeia: luz da inspiração” de 1952. As instâncias de análise contextual foram investigadas de modo que o contexto político e social não se encontra dissociado da produção musical, “o trabalho não concerne especificamente à política ou à música” (Ernani, 2004), mas sim na interseção destes dois campos, dentro do recorte temporal.

Quanto ao aspecto do ensino de História, algumas obras são essenciais na construção do debate, *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, organizada por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo, compila artigos que abordam práticas metodológicas sobre o ensino de história. Os temas dos artigos são diversos, desde uma história temática a ensino de história e historiografia. As possibilidades elencadas nos artigos são bons caminhos para a construção das aulas e das oficinas sobre o tema desta dissertação. O conceito de “Aula Oficina”, de Isabel Barca e o conceito de “Aula Histórica”, de Auxiliadora Schimidt contribuem, de modo significativo, para o embasamento da construção da oficina que culminará com o produto final desta dissertação.

O capítulo inicial se debruça sobre as diversas lutas do movimento negro no Brasil, que se revelaram fundamentais para que se instituisse a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Afro-brasileira nas redes de ensino. Percorrer o trajeto de lutas que culminou com a Lei 10.639/03 é de fundamental importância para que se possam compreender os desafios do tempo presente, no que diz respeito ao Ensino de História da África e Afro-brasileira. As Diretrizes que regem o Ensino das relações étnico-raciais, bem como a Lei 10.639/03, são investigadas sob a luz presente, compreendendo as suas nuances e os desafios que se lançam sobre essa norma, como as constantes reformas governamentais na educação, a partir da implementação do chamado “Novo Ensino Médio”, por exemplo.

No segundo capítulo, analisa-se o processo que envolve a produção dos materiais didáticos, objeto que se configura como suporte intermediador entre ensino e aprendizagem dos alunos. O diálogo com a obra de Circe Bittencourt, como referencial metodológico de análise de livros didáticos e apostilas, representa, nessa tópica, valiosa fundamentação.

O modo como os materiais trazem os assuntos referentes à história africana e afro-brasileira é mote de investigação feita nos capítulos que abordam as temáticas das africanidades, mediante a análise de questões acadêmicas, como a disposição dos capítulos e o uso de imagens como fontes. As questões mercadológicas que envolvem os materiais didáticos e sua difusão também foram alvos de investigação neste capítulo. Por ser a música uma fonte histórica que oferece múltiplas possibilidades de usos no Ensino de História, pretende-se analisar profundamente os materiais didáticos selecionados a fim de inventariar os livros que trazem a música como ferramenta pedagógica no Ensino de História.

A utilização do samba-enredo como ferramenta didática, a ser utilizada o ensino de história da África e Afro-brasileira e a criação da Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo são abordadas no terceiro capítulo. A agremiação não estava ligada somente ao samba, pois promovia a cultura negra na sua pluralidade e operava com discursos que tratavam questões sobre samba, identidade nacional, afro-brasilidade, cultura e arte negra.

Para Candeia, a interferência branca e a tentativa de enquadramento do samba aos padrões mercadológicos relegaram ao esquecimento as raízes e as origens culturais que deram corpo ao samba enquanto gênero. Com efeito, faz-se necessário aprofundar o debate sobre a mercantilização dos sambas e das escolas de samba. Sob esse viés, obras

como: *Samba negro espoliação branca*, de Ana Maria Rodrigues e o Partido-alto e *Samba de bambas*, de Nei Lopes, são importantes aportes teóricos para a construção desse capítulo.

O quarto capítulo centra-se na elaboração e aplicação de uma Aula Oficina a partir da análise dos sambas-enredo produzidos pela G.R.A.N.E.S Quilombo. O intuito desta oficina é o estudo do Ensino de História da África e afro-brasileira, partindo de uma pesquisa desenvolvida pelos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, do Colégio Santo Inácio (Fortaleza-CE). Intitulada “A Escola de Samba e o Samba na Escola: O Ensino de História da África e afro-brasileira a partir da G.R.A.N.E. Quilombo, a Aula Oficina visa instigar os estudantes a pesquisarem sobre as africanidades presentes nos sambas-enredo, manifestando o resultado desta pesquisa em forma de standartes.

O uso da música como fonte e, especificamente, a problematização dos sambas-enredo da Escola de Samba Quilombo, têm por meta promover o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, além dos elementos presentes em nossa identidade, o samba-enredo e seus temas.

De modo específico, aspira-se desenvolver um olhar crítico para os sambas-enredo, não somente relacionado à defesa da identidade e cultura afro-brasileira, mas também, principalmente, a sua presença enquanto afirmação de si. Examinar os materiais didáticos e o modo como a temática africana e da afro brasilidade vem sendo abordada é um caminho traçado para elencar novas abordagens metodológicas que possibilitem outros olhares e análises sobre as comunidades negras no Brasil. Não se pretende, de modo algum, promover uma espécie de inquisição dos compêndios já existentes, este será apenas mais um aporte didático sobre o tema.

O produto desta dissertação não deve ser restrito aos estudantes, deve também contribuir para os docentes como ferramenta de abordagem metodológica sobre o tema das africanidades. Ao sugerir uma discussão sobre como o negro tem sido representado no livro didático e como esse material não utiliza os sambas-enredo como objeto de problematização, não há a intenção de apontar falhas e criticar os materiais, mas sim ocupar as lacunas existentes, propondo novas abordagens e novos olhares.

## 2. “EM NOME DA LEI”: AS QUESTÕES NORMATIVAS SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA

### 2.1 - Trajetória das lutas dos movimentos negros no debate da Lei 10.639/03

O ano de 2003 trouxe consigo um grande impacto para a educação brasileira, pois tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira através da Lei 10.639. Aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, essa legislação, por sua vez, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no seu artigo 26-A, ao incluir os seguintes aspectos:

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).<sup>1</sup>

Alguns termos que integram a lei causam certo incômodo, como exemplo, a concepção de “contribuição”. Amparando-se no conceito do paradigma da contribuição, desenvolvido pelo historiador Leandro Bulhões, percebe-se que os conteúdos relacionados à temática das africanidades ainda são abordados numa perspectiva de que os povos africanos foram parte colaborativa, ou seja, não são tratados como protagonistas do processo de formação de uma civilização. Perpetua-se, assim, uma estrutura que privilegia a construção de uma memória ligada ao branco como promotor da construção das estruturas que integram o Brasil.

Bulhões aponta que “há um grande desafio em repensar o papel da escola, da escolarização, e da construção de ambientes de criação, produção e circulação de saberes que possa tratar estas presenças de maneira simétrica e cognitivamente justa” (Bulhões, 2018, p.24). É necessário observar que a Lei 10.639/03 é parte de um longo processo de reivindicações e que dialoga com os princípios redigidos pela Constituição Federal de 1988. A Seção II da Constituição de 1988, no Artigo 215, disserta sobre os dispositivos culturais, e o Estado é incumbido de garantir, incentivar e difundir as diversas manifestações culturais no país. Os dois primeiros parágrafos do referido artigo tratam diretamente das manifestações culturais afro-brasileiras.

---

<sup>1</sup> Permita-me pontuar que a referida lei sofreu uma modificação no ano de 2008, pois além do estudo das africanidades, também foram incluídos os estudos sobre os povos indígenas, e aqui me reporto a criação da Lei 11.645/08. Esta legislação não substituiu a Lei 10.639, mas sim a complementa, dando maior visibilidade a grupos silenciados e vistos de forma superficial e estereotipada, nos espaços de ensino.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. (Brasil, 1988, Artigo 215).

Não há como negar a importância dessa legislação para os afro-brasileiros, contudo a Constituição, no seu período de construção, não formula uma lei que aborde especificamente as questões que envolvam a promoção de uma educação que valorize às africanidades. O dispositivo constitucional que prevê a proteção das manifestações culturais indígenas e africanas desassocia a cultura do saber escolar. É no amparo das garantias constitucionais que a Lei 10.639/03, depois de quinze anos da promulgação da Constituição, reforça e associa as manifestações culturais ao saber escolar.

A escola e a escolarização são campos em que ainda vigoram os direcionamentos pautados pelos interesses da branquitude que, de modo institucional e simbólico, perpetua suas estruturas de dominação.

A omissão dos feitos e das resistências dos negros no Brasil é parte deste pacto da branquitude, conceito elencado pela psicóloga e ativista, Cida Bento, que desenvolveu seus estudos sobre os privilégios gozados pelos brancos, sustentados, historicamente, por uma série de acordos que os favorece. As instituições, reflexos da necessidade de organização e direcionamentos da sociedade, ainda têm seus altos escalões majoritariamente ocupados por brancos.

Esse conjunto de arranjos que tende a favorecer os brancos em detrimento dos negros é carregado de um racismo sistêmico, cujo apagamento e silenciamento do protagonismo da população negra, vai ao encontro da famigerada concepção de democracia racial. Cida Bento indica que “de fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (Bento, 2022, p.62).

No ano de 2004, o Jornal *Diário do Nordeste* trazia uma matéria intitulada “Consciência étnica”, a qual dissertava sobre a criação de uma normativa que orientava a aplicação e os direcionamentos da recente Lei 10.639/03, que implementaria a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado.

Reforçando as comemorações do Dia da Consciência Negra - 20 de novembro, o governo federal vem de lançar um programa pedagógico objetivando orientar a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, de acordo com o que prescreve a Lei nº 10.639, de 2003. A medida assume o propósito de combater

preconceitos e discriminações contra a raça negra no campo da Educação. (*Jornal Diário do Nordeste*, Ceará, 2004)<sup>2</sup>

A reportagem atribui a responsabilidade pela criação da orientação ao governo federal. Na verdade, a meta de combater preconceitos e discriminações raciais, propostas pela normativa, é fruto de uma antiga luta dos movimentos negros, que foi obliterada da historiografia oficial, afinal “a história oficial é mestra em lembrar um pouco e esquecer muito” (Lima, 2022, p.17). O noticiário acima exposto caminha para a construção do entendimento da Lei como uma benesse do Estado, conferindo-lhe todo o protagonismo.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), na obra “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, é necessário que se faça uma releitura da trajetória dos negros, que não obedeça a uma lógica da história oficial, deixando explícito que o Movimento Negro é fruto desta negação histórica dos negros no Brasil.

O Movimento Negro se radica na tradição comum, ele busca da tradição os elementos que permitam perceber a si próprio. Simultaneamente, ele é a afirmação de uma negatividade histórica, de um papel desempenhado na história. Ele é a busca de um outro se mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si (Nascimento; Rufino, 1994, p.46).

É necessário refletir sobre os fatores que levaram o governo a promover a elaboração de uma lei que tratasse a questão racial na educação brasileira, ou mesmo quem foram os responsáveis pela formulação do Projeto de Lei e das normativas que orientam a sua implementação.

A princípio, somos levados a olhar as determinações estatais como algo, geralmente, imposto de cima para baixo, de toda sorte que são ofuscados os sujeitos protagonistas dos embates em prol de suas pautas. Basta que se veja como, nas aulas de história sobre o voto feminino, os materiais didáticos reservam uma pequena parte ao movimento sufragista, quando o fazem, e depois enfatizam esse direito como uma benesse do presidente Getúlio Vargas.

É a partir da crítica a esse longo processo de ocultação das iniciativas, pautas e produções dos negros no Brasil, que se busca aqui fazer uma análise das lutas e conquistas dos movimentos negros, que antecederam e serviram de base a formulação da Lei

---

<sup>2</sup> O trecho citado foi retirado do site: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/arquivo/consciencia-etnica-1.626426>. A autoria da reportagem é desconhecida, a referência que o portal oferece é descrita apenas por: Escrito por Redação, 05:59 / 02 de Dezembro de 2004.

10.639/03. A luta das negritudes contra o apagamento epistêmico, através de embates pela implementação de políticas afirmativas, valorativas e antirracistas, pode ser observada ao longo do século XX. São essas ações que sedimentam, tardiamente, a construção de uma normativa que preze uma educação antirracista e uma mudança nos currículos escolares e de ensino superior. Deve-se ressaltar que essas manifestações, promovidas ao longo do tempo, são de diversas ordens; acontecem no campo cultural, através das escolas de samba e dos sambas-enredo, ao meio acadêmico e político.

O histórico das lutas dos movimentos negros e ativistas em prol da promoção de políticas afirmativas e valorativas possui vários nomes de peso, como o de Abdias Nascimento. Homem negro, nascido em Franca, interior de São Paulo, Abdias atuou como ativista do movimento negro na política, teatro, meio acadêmico. Em diálogo com uma de suas obras fundamentais: *O Genocídio do Negro no Brasil. Processo de um Racismo Mascarado*, constata-se, em seus escritos, o seu anseio pela valorização da consciência histórica dos afro-brasileiros, além de sua preservação e ampliação.

Faz-se necessário transitar pelo tempo para que possamos compreender o quão difícil é o caminho para que se alcance, de modo efetivo nos termos da lei, uma normativa que tenha como termos a promoção de políticas públicas voltadas para os negros no Brasil. Durante o colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado na Nigéria em 1977, Abdias Nascimento teve seu trabalho rejeitado pela banca organizadora sem que houvesse uma explicação plausível por parte dos organizadores do evento.

A manifestação de Nascimento, diante da recusa de seu trabalho intitulado “Democracia racial no Brasil, Mito ou realidade”, foi motivo de várias notícias nas mídias locais e estrangeiras, de toda sorte a Universidade de Ifé editou o trabalho e distribuiu duzentos exemplares aos participantes. Em uma oportunidade de fala, no Grupo IV do colóquio, o ativista brasileiro lançou algumas proposições:

O Colóquio recomenda: que o governo brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica dos descendentes africanos da população do Brasil, tome as seguintes medidas:

- a. Permita e promova livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social religioso, político, cultural e artístico;
- b. Promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar secundária e superior.

26. Que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História

Africana, Swahili, e História dos Povos Africanos na Diáspora (Nascimento, 2016, p.38-39).

Apesar de as propostas terem sido recusadas pelos integrantes do grupo do qual Abdias participava, não se pode deixar de atentar para a relevância que suscitam. Ao propor uma livre discussão sobre as relações entre negros e brancos, em vários níveis, o autor interfere em uma zona de conforto dos brancos, historicamente privilegiados por estruturas voltadas exclusivamente aos seus interesses. Discutir as relações, também é discutir sobre poder. Historicamente, as relações de poder entre negros e brancos foram embasadas em esquecimento, exclusão, violência e invisibilização da população africana e afro-brasileira, o discurso do branco dominante tentou ofuscar o negro.

Segundo Ana Carolina (Escosteguy, 2010, apud Lúcia, 2019, p.39), “os Estudos Culturais, ao darem visibilidade à cultura popular como objeto de estudo, estão preocupados com o terreno da vida cotidiana, com as relações de poder, com as formações discursivas e com as diversas práticas culturais”

Com o intuito de retirar da penumbra e do esquecimento, a trajetória do negro no Brasil, e compreender que esta história que antecede a escravidão é rica em diversidade, é que Nascimento propõe o ensino de história da África e da sua cultura nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis. Essa proposição reflete a crença do autor de que seria necessária uma transformação no ensino de história, tanto a forma como se ensina quanto o que se ensina precisaria ser revisto. O espaço da escola é visto como um dos campos possíveis para a discussão e transformação das relações entre brancos e negros, e a história, como disciplina, seria mola propulsora deste processo.

O histórico das ações dos movimentos negros em prol da formulação de políticas públicas para os afro-brasileiros teve ampla movimentação no âmbito cultural. Iniciativas como o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, por Abdias Nascimento, foi fundamental para se pensar a produção e difusão cultural no Brasil. Com o objetivo de “resgatar os valores da cultura africana marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante” (Nascimento, 2022, p.161). No excerto, o teatrólogo concebe a cultura como um espaço cuja produção está dominada pelos brancos e direcionada para o público branco, ressaltando a marginalização à qual a população negra foi submetida.

A cultura pode aqui ser entendida como um espaço de relação de poder que, de certo modo, exerce uma influência na construção do conhecimento histórico, pois a aproximação da História com a Antropologia, fornece subsídios de análise que vai para

além de produções escritas. A cultura africana é marcada pela sua oralidade, um dos fatores que fizeram os historiadores, durante certo tempo, se limitarem ao estudo das produções escritas, em detrimento das memórias, da oralidade – ressalto aqui o importante papel desempenhado pelos gritos africanos –, dos mitos, conjuntos arquitetônicos, entre outras manifestações.

A pluralidade da esfera cultural brasileira é abalizada pela forte presença do negro, que atua no processo de criação, difusão e idiossincrasias. Na defesa de uma cultura que valorizasse as raízes africanas e os seus descendentes, o cantor e compositor carioca, Antônio Candeia Filho – Candeia, como ficou popularmente conhecido – assenta a pedra angular na defesa da valorização da arte negra, por meio da criação do Grêmio Recreativo Arte Negra Escola de Samba Quilombo – G.R.A.N.E.S Quilombo.

Como se pode observar, a presença do negro se dá em diversos espaços e em diferentes matizes da nossa sociedade, e essa pluralidade de atuação e luta não foi fator que impossibilitou movimentos de unificação das pautas, que podem ser sintetizadas a partir da luta pelo respeito do direito dos negros, e de políticas públicas de combate ao racismo. O “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial” (MNUCDR), fundado em 1978, em plena ditadura militar, é um dos responsáveis pelo encadeamento das reivindicações das várias vertentes do movimento negro.

Os fatores que motivaram a união das entidades estão ligados aos vários casos de opressão, violência a qual os negros historicamente eram submetidos. Ao todo, sete grupos, inicialmente, assinaram o movimento, sendo eles: “Grupo Afro-Latino-Americano”, “Grupo de Atletas Negros”, “Associação Cultural Recreativa Brasil Jovem”, “Associação Cristã Brasileira Beneficente”, “Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas”, “Grupo de Artistas Negros” e o “Centro Tendência Pro-Juventude Negra”. A difusão do Movimento Negro Unificado (MNU) ganha dimensões nacionais, a G.R.A.N. Escola de Samba Quilombo, no Rio de Janeiro e o Grupo Palmares, em Porto Alegre, foram alguns dos coletivos que encamparam o ato em defesa dos direitos dos negros.

O contexto histórico no qual se deu a gênese do MNU remete à Ditadura Civil-Militar, estabelecida no Brasil desde 1964, por isso o caráter combativo do movimento não ficou incólume à vigilância e repressão do governo ditatorial. Um Relatório Especial de Informações<sup>3</sup>, produzido pelo Exército, em 1982, era destinado a vários segmentos do

---

<sup>3</sup> Disponível em <<http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/186-movimento-negro-no-brasil-resistencia-e-lutas.html>> Acesso em: 12 de mar2023.

governo, mais precisamente do gabinete militar da presidência ao departamento de ensino e pesquisa. Inicialmente, o relatório promove uma explanação, rasa e limitada, da trajetória dos movimentos negros e de alguns de seus líderes e suas obras, como Abdias Nascimento. Segundo o documento:

A atitude de ABDIAS DO NASCIMENTO líder do MNU, em buscar uma "ideologia para o negro" rompeu, de vez, com as formas passivas de resistência cultural. Apontava para a necessidade de transformações para que se pudesse combater o racismo e o genocídio, que alegava existir.

Deve-se atentar para dois pontos pertinentes no texto supracitado. Primeiramente, ao expor o que se chama de rompimento “com as formas passivas de resistência cultural”, o relatório termina por imputar a Abdias e ao MNU a pecha de violentos. A resistência, em forma de protesto, é vista pelo regime autoritário, como forma de subversão, e como tal, aos olhos do sistema, deve ser combatida. O segundo ponto que merece atenção, é o fato de que o governo ditatorial busca ofuscar a existência do racismo na sociedade brasileira, ao propor que Nascimento alega existir racismo, subtende-se que há convivência harmoniosa entre brancos e negros, a fajuta ideia de “democracia racial”, que é uma das concepções combatidas pelos movimentos afros no Brasil.

É possível observar em várias partes do relatório produzido pelo Exército, a tentativa de ofuscar, minimizar o histórico de afirmação e luta dos negros no Brasil, como se pode observar no excerto a seguir extraído do Serviço Nacional de Informação (SNI).

Até 1975, as esparsas manifestações racistas não mereceram maior atenção e, pela sua pequena consistência, ficaram despercebidas. Havia, contudo desde muito tempo, propugnadores da existência preconceitual no Brasil e mesmo aqueles que a incentivavam (Brasil.1982).

A construção de uma visão que nega o racismo é parte de uma longa duração de silenciamentos e apagamentos. A violência sistêmica se dá pelo modo como as manifestações e expressões dos negros não foram destacadas, são tratadas como objeto de pouco valor e pouco merecedoras de atenção. O documento, na medida em que nega o racismo, ainda imputa aos críticos do racismo, a culpa pelo incentivo dado ao preconceito racial, apontando que há incentivadores.

A contemporaneidade deste tipo de concepção é uma marca da permanência de uma cultura pautada na negação do racismo, na negação do negro enquanto sujeito autônomo na sociedade. A penumbra da trajetória dos africanos e afro-brasileiros é constantemente encoberta pelo véu do esquecimento e da negação, assim faz-se

necessário o constante exercício de resgate das atuações dos negros no Brasil, de suas ações, seus traços culturais, suas lutas e r(e)xistências, a fim de que se possa compreender suas conquistas.

Ao denunciar a violência cotidiana sofrida e o genocídio aos quais são submetidos, os negros não somente resistem, mas também, principalmente, pautam medidas e ações valorativas, repressivas, na forma da lei. A Constituição Federal de 1988, no artigo 4º, inciso VIII, ao repudiar o racismo, admite sua existência, diferentemente da concepção propagada pelos militares, durante a ditadura, que negava o racismo e repudiava seus combatentes. A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei, só foi possível graças aos movimentos afro que protagonizaram debates e embates, na sociedade, no meio político e educacional.

Não se pode conceber os direitos dos negros na Constituição ou nas normativas que regem a educação, como uma benesse do Estado ou como uma concessão dos detentores do poder político e econômico – geralmente brancos –, que num rompante de benevolência, resolveram olhar para esta grande parcela da sociedade. As questões que envolvem o campo jurídico e o meio político estão diretamente relacionadas à educação, pois normativas, como a Lei 10.639/03, só foram possíveis graças a um histórico de debates e da construção de uma consciência sobre a questão racial no Brasil.

O extenso histórico de atu(ações) dos movimentos africanos e afro-brasileiros foi o maior responsável pela criação de legislações que estabelecem direitos aos negros, no entanto deve-se levar em conta que as leis, de uma forma geral, são apenas uma parte do caminho a ser percorrido, a vigilância e o seu cumprimento representam alguns dos grandes desafios a serem enfrentados.

## 2.2 Os 20 anos da lei 10.639/03: os desafios e avanços da sua implementação

Os históricos de lutas dos movimentos negros no Brasil lograram vários êxitos, no entanto, pode-se inferir que ainda há muitos desafios e obstáculos a serem superados. A Lei 10.639/03, que completou vinte anos em 2023, pode ser considerada um grande avanço para uma educação que valorize e ressalte a presença e atuação da população africana e afro-brasileira na formação da nossa sociedade.

Com vistas a fornecer subsídio à Lei 10.639/03, o Conselho de Educação Federal formulou um Parecer, cuja relatoria foi de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Através desse documento se formularam as bases para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No tocante ao caráter de aplicação das Diretrizes e da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o Parecer deixa clara sua flexibilidade.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (Brasil, 2004, p.16)

O Parecer, ao propor Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização das Ações Afirmativas, chama para o Estado, a responsabilidade de promover políticas públicas de reparação, passados vinte anos da promulgação da Lei 10.369/03, alguns passos importantes foram dados, por intermédio de ações afirmativas, a exemplo da Lei 12.711/12 ou Lei de Cotas como é mais conhecida, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016). (Brasil, 2012, Artigo.3)

O artigo supracitado, apesar de configurar-se como um avanço no campo de ações afirmativas, ainda enfrenta obstáculos, visto que a adesão às cotas destinadas à população

autodeclarada preta, parda e indígena não é unânime nas Universidades Federais, pois cada instituição federal tem autonomia para adotá-las ou não.

Cabe ressaltar que as conquistas no campo da educação foram alcançadas à custa de muito empenho e luta, encampadas por partes de diversos movimentos sociais. Antes da existência da lei referente aos estudos da temática afro, vários cursos e instituições, pioneiramente, já abordavam em seus estudos as questões afro-brasileiras e africanas. Segundo a pesquisadora Mônica Lima (2009, p.150), pode-se apontar como exemplo de iniciativas que deram enfoque a esses estudos:

Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Candido Mendes (Ucam) criaram, respectivamente, o Centro de Estudos Afro-Orientais, em 1959, o Centro de Estudos Africanos, em 1965, e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, em 1973. Esses centros de estudos têm mantido revistas acadêmicas de circulação nacional, especializadas no tema há mais de três décadas. A Ucam criou em 1996 o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em história da África (hoje ampliado, contemplando a história do negro no Brasil, para atender à legislação e à demanda por formação de professores). E a UFBA fundou em 2005 o Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos (*stricto sensu*), com mestrado e doutorado, além de possuir, desde longa data, uma linha de pesquisa sobre escravidão e liberdade no Programa de Pós-Graduação em História.

Outras experiências posteriores merecem ser ressaltadas, quanto à promoção de uma educação antirracista e que se debruce sobre as africanidades, como é caso da criação da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira). Instalada em 2011, a Universidade conta núcleos em dois estados, um nas cidades de Redenção e Acarape, no Ceará, e o outro em São Francisco do Conde, na Bahia.

A promoção de cursos de licenciatura que se dediquem à construção, problematização e às análises de epistemologias africanas e afro-brasileiras, é fundamental para a formação de professoras e professores no tocante ao processo de aprendizagem e ensino que estão propostos na Lei 10.639/03.

As licenciaturas em história, ao articularem currículos que se proponham a trazer um debate afro-centrado, sem perder de vista a problematização com o conhecimento produzido do ponto de vista dos europeus, pois não se objetiva uma substituição de modelos de análises, apresenta possibilidades plurais de compreensão e análises históricas.

Por isso, é necessário formar professores e professoras em uma perspectiva multicultural e antirracista, que aprendam e ensinem os alunos e as alunas no espaço escolar a leitura crítica de pedagogias culturais nos sambas-enredo e a importância da música negra no ensino de História, ao fazer a abordagem da

História da África, da História e cultura afro-brasileira. E que possa entendê-los como artefatos culturais, expressões da cultura popular negra difundidos na mídia no mundo contemporâneo, ensinando sobre diferentes temas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. (Lucia, 2019, p.47)

A historiadora Ana Lucia da Silva ressalta a concepção de que a pedagogia extrapola os limites da sala de aula, sendo os espaços fora do ambiente escolar, locais de propagação de artefatos culturais. Silva ainda define que esse conceito se revela “como mídias, a publicidade, a televisão, a música popular, o teatro, entre outros, tem uma pedagogia” (2019, p.44). A problematização dos artefatos culturais, como o samba-enredo, quando abordado em sala de aula, configura-se como importante ferramenta para compreensão e construção de uma sociedade multiétnica, plural e antirracista.

No entanto, não se pode perder de vista que, para a promoção de um Ensino de História e cultura da África e afro-brasileira, como exige a normativa federal, é necessário que o tema seja abordado nos espaços acadêmicos de modo contínuo, ao se promover a formação de professoras e professores que se identifiquem com as questões referentes às africanidades na sociedade, de forma geral.

Ao se analisar o Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Licenciatura em História, da UNILAB, pode-se constatar, na sua estrutura, que o documento segue na contramão de um modelo eurocêntrico, uma vez que propicia uma postura crítica à manutenção de uma estrutura curricular que, de certa forma, privilegia, em vários aspectos, a proeminência do discurso centrado nos valores europeus. Dessa forma, o combate a tal perspectiva, que desconsidera, efetivamente, a trajetória das populações afrodescendentes, é extremamente pertinente. Na via contrária ao currículo eurocentrado, a UNILAB aponta como um de seus principais objetivos:<sup>4</sup>

(...) premissas que orientam princípios curriculares de ações basilares para a construção da cidadania, como a interculturalidade, a crítica ao eurocentrismo, a ênfase nas relações Brasil-África e na cooperação Sul-Sul, a indissociabilidade entre o saber e o fazer, a prática de pesquisa articulada à prática de ensino, o compromisso com a democratização do ensino e com a produção do conhecimento (UNILAB, 2018, p.13).

A experiência da UNILAB em desenvolver um currículo que supere as epistemologias eurocênicas não representa a exclusão desses conteúdos, simboliza, muito mais, pois traz uma mudança de eixo, o olhar passa a ser de dentro para fora. Enfim, os princípios da Lei 10.639/03 devem constituir o eixo central dos currículos, caso

---

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que o referido trecho, extraído do Projeto Político Curricular, é apenas um dos vários objetivos que este documento se propõe.

contrário, o que se construirá será uma formação desconectada dos estudantes e do campo escolar.

Não há educação que seja politicamente neutra (Hooks, 2017, P.53), pois é justamente na busca de um currículo que promova uma conexão com a comunidade escolar e rompa com a falsa impressão de neutralidade, que se faz necessária a construção de projetos curriculares, dando importância às questões relacionadas às africanidades presentes na sociedade e, por consequência, promovendo uma agenda antirracista. Sobre a conceituação do currículo, Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva apontam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1995, p.8).

Pode-se observar que a construção dos currículos acadêmicos no Brasil, durante muito tempo, foi construída a partir de uma visão eurocentrada, desconectada com a realidade dos afro-brasileiros, cuja identidade histórica é menosprezada e restrita ao papel

**Síntese geral da distribuição de carga horária total do 2º ciclo – Terminalidade: Licenciatura em História (Núcleos: atividades Teóricas, Extensão, Prática/Estágio e Prática como Componente Curricular - PCC)**

<b>NÚCLEO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO - OBRIGATÓRIAS</b>				
	<b>C.H. TOTAL</b>	<b>Teórico</b>	<b>PCC</b>	
Filosofia da Ancestralidade e Educação	60h	60h	-	
Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem	60h	60h	-	
Didática nos Países da integração	60h	60h	-	
Organização da educação básica no Brasil nos países da integração	60h	45h	15h	
Educ. e Comunic.: LIBRAS e outras linguagens de sinais	60h	60h	-	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL - NÚCLEO OBRIGATÓRIO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO</b>	<b>300h</b>	<b>285h</b>	<b>15h</b>	
<b>NÚCLEO ESPECÍFICO DA ÁREA DE HISTÓRIA – OBRIGATÓRIAS</b>	<b>C. H. TOTAL</b>	<b>Teórico (T)</b>	<b>Extensão (E)</b>	<b>PCC</b>
Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea	90h	60h	15h	15h
A Construção da Abordagem Histórica	90h	60h	15h	15h
O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu	90h	60h	15h	15h
Historiografia	90h	60h	15h	15h
História e o mundo colonial	90h	60h	15h	15h
Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo	90h	60h	15h	15h
O mundo após a Guerra Fria e questões do tempo presente	90h	60h	15h	15h
A Expansão Europeia	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da África	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da América	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da Ásia	90h	60h	15h	15h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos I	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos II	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III	90h	30h	15h	45h

da escravidão. É inegável a importância de uma lei que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira, no entanto deve-se avançar para além da lei.

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL - NÚCLEO OBRIGATÓRIO DA ÁREA DE HISTÓRIA</b>	<b>1260h</b>	<b>750</b>	<b>210h</b>	<b>300 h</b>
<b>NÚCLEO DE OPTATIVAS – HISTÓRIA</b>	<b>C. H. TOTAL</b>	<b>Teórico</b>	<b>Extensão</b>	<b>PCC</b>
A América Latina Contemporânea	75h	60h	-	15h
A Ásia e a Dominação Ocidental	75h	60h	-	15h
A África e a Dominação Ocidental	75h	60h	-	15h
História, Cultura e Trabalho	75h	60h	-	15h
Memória, História e Cultura	75h	60h	-	15h
Política e Desenvolvimento Econômico do Nordeste Brasileiro	75h	60h	-	15h
História do Racismo e Antirracismo no Mundo Atlântico	75h	60h	-	15h
Relações Brasil-África: cooperação e geopolítica contemporânea no Atlântico Sul	75h	60h	-	15h
História Social da Doença e da Saúde	75h	60h	-	15h
História e Meio-ambiente	75h	60h	-	15h
Tópicos em História do Brasil I	75h	60h	-	15h
Tópicos em História do Brasil II	75h	60h	-	15h
Tópicos em História do Brasil III	75h	60h	-	15h
Tópicos em História do Brasil IV	75h	60h	-	15h
Tópicos em História de Timor-Leste	75h	60h	-	15h
Tópicos em História de Cabo Verde	75h	60h	-	15h
Tópicos em História de São Tomé e Príncipe	75h	60h	-	15h
Tópicos em História da Guiné-Bissau	75h	60h	-	15h
Tópicos em História de Angola	75h	60h	-	15h
Tópicos em História de Moçambique	75h	60h	-	15h
Tópicos em História do Ceará	75h	60h	-	15h
Dinâmicas das escravidões em África	75h	60h	-	15h
Dinâmicas das escravidões e Pós-abolição no Brasil	75h	60h	-	15h
História Indígena no Brasil	75h	60h	-	15h
História e religiões na África	75h	60h	-	15h
Gêneros e Sexualidades na História	75h	60h	-	15h
História e Historiografia da Educação do Negro no Brasil	75h	60h	-	15h

A proposta de currículo do curso de Licenciatura de História da UNILAB provém de uma perspectiva que valoriza a trajetória africana.

Tabela 1: UNILAB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA. ACARAPE (CE).<sup>5</sup>

Observa-se, na grade curricular, que as disciplinas obrigatórias rompem com uma visão eurocêntrica da história, assim como promove um currículo que se desenha a partir de uma concepção decolonial. Reconhecendo as pluralidades que envolvem as africanidades, pode-se frisar que as disciplinas optativas se dedicam, de modo específico, aos estudos dos países africanos lusófonos e à presença africana no processo de formação e na contemporaneidade brasileiras.

Configura-se de fundamental importância recuperar a história da África para que possamos compreender a africanidade presente na constituição da sociedade brasileira. Disciplinas de “História e historiografia da África” e “História e historiografia da América”, ao serem abordadas de formas simbióticas, podem render novos sentidos e novas abordagens no tocante a formação da sociedade brasileira.

<sup>5</sup> 2018. Disponível em: < <https://unilab.edu.br/licenciatura-em-historia-ceara/>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Apesar de apresentar um currículo que se proponha o enfoque às temáticas afros, o Projeto Pedagógico da UNILAB possui alguns obstáculos. A impossibilidade de cursar essas disciplinas a distância, configura-se como um entrave, pois apenas uma parte do curso pode ser feita, mediante autorização do colegiado, por EAD. Mesmo com percalços, pode-se tomar a experiência da UNILAB como um grande avanço para a efetivação da Lei 10.639/03, tendo em vista o direcionamento que a Licenciatura em História vem trilhando.

Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, não é possível ignorar um dos desafios mais persistentes: a inserção forçada de uma história da África e afro-brasileira ao um modelo conceitual tradicional.

Não nos seria suficiente enquadrar os novos agentes históricos trazidos pela história da África e dos africanos no Brasil nos limites estreitos de uma história que não foi concebida para contemplá-los. Eles ficariam nela eternamente como apêndices. Não seria o caso, tampouco, de inventar uma história de base semelhante, apenas substituindo os antigos sujeitos históricos pelos que elegemos. Novamente, a camisa conceitual apertada de uma história tradicional vai parecer inadequada. E não chegaríamos ao mais lindo desafio que esses conhecimentos sobre a história de nossos ancestrais nos apresentam: colocar em questão o sentido de todo esse trabalho, ou seja, a que se destina o ensino-aprendizagem da história da África no Brasil. (Lima, 2009, p.162)

As filosofias africanas, suas epistemologias, o modo como essas culturas lidam com o passado, suas oralidades e seus mitos, seguem caminhos que não correspondem ao modelo de história concebido pelo mundo ocidental. É necessário aprofundar-se nas epistemologias africanas, para que possamos promover, de fato, uma educação que vise à compreensão da história da África e dos elementos que integram a formação de nossa identidade.

Não se configura como objetivo, de modo algum, promover um entendimento hierárquico e gradativo, no modo como devemos conceber uma história da África e afro-brasileira, em que primeiro deveríamos nos aprofundar numa história africana e, por conseguinte, uma história afro-brasileira. Não podemos nos furtar de mergulhar nas epistemologias africanas, com o devido rigor que elas exigem, para que não haja espaço para visões rasas e estereotipadas, no entanto é necessário que estimulemos o debate, em sala de aula, sobre as questões que envolvem nossa cultura e identidade, conceitos que serão largamente trazidos nas Diretrizes para Educação das Relações Étnico Raciais.

Tanto o Parecer que fundamenta as Diretrizes, como o artigo que se refere à lei de cotas raciais, suscitam um importante debate sobre a construção da identidade negra, fruto de um processo de construção histórica.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (Brasil, 2004, p.p. 6-7)

O Parecer aprovado pelas Diretrizes define a autoidentificação como fator de pertencimento, a partir do reconhecimento da ascendência africana, ao não se limitar às questões relacionadas aos aspectos físicos, pode-se ver que o documento, nesse ponto, foge da dicotomia de branco e negro, pois explicita que o reconhecimento da ascendência africana, em diferentes níveis, confere amplitude do que é ser negro no Brasil.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, uti liza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados dos no final dos anos 1970 e no correr dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utiliza do na campanha do censo de 1990. (Brasil, 2004, p.15)

O reconhecimento da complexidade que envolve a construção da identidade negra deve configurar-se como um ponto fundamental a ser discutido no âmbito escolar. Compreender que o conceito do que é ser negro não permaneceu estático, ao longo do tempo, que foi sendo ressignificado e reapropriado. É extremamente importante que esses processos sejam compreendidos à luz de seu tempo, a fim de evitar anacronismos e outros equívocos que possam levar à perpetuação de alguns preconceitos.

Faz-se necessário estimular, dentro do espaço escolar, a reflexão sobre a negritude e a formação da identidade dentro de uma conjuntura plural que considere as especificidades de cada tempo. Stuart Hall, suscita a seguinte questão, “que ‘negro’ é esse na cultura negra”? (Hall, 2003, p.335). Traçar o diálogo entre presente e passado configura-se como importante ferramenta para que se possa entender as peculiaridades e

ressignificações do movimento negro no Brasil em várias temporalidades. A inquietação de Hall parte da seguinte questão:

Começo com uma pergunta: que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra? Esses momentos são sempre conjunturais. Eles têm sua especificidade histórica; e embora sempre exibam semelhanças e continuidades com outro momento, eles nunca são o mesmo momento. E a combinação do que é semelhante com o que é diferente define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão e, portanto, as estratégias das políticas culturais com as quais tentamos intervir na cultura popular, bem como a forma e o estilo da teoria e crítica cultural que precisam acompanhar essa combinação (Hall, 2003, p.335).

É imprescindível a análise e compreensão das questões relacionadas aos negros, nos seus diferentes momentos, como aponta Stuart Hall, e é observando esta pertinência que nos bate à porta outro desafio, que diz respeito à implementação efetiva de um ensino de história da África e afro-brasileira: como fazer chegar nas mãos dos professores e alunos, obras de autoras e autores negros, de diferentes períodos?

O Parecer que embasa as Diretrizes é bem claro ao destacar a quem pertence a responsabilidade em prover material que debata sobre as questões raciais e sobre os negros. O documento afirma que:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (Brasil, 2004, p.p. 8-9)

Ao propor que materiais didáticos relacionados à África e afro-brasilidade sejam difundido nas escolas, as “Diretrizes” ampliaram o mercado editorial. Materiais didáticos, dissertações e teses, assim como vários outros compêndios, conquistaram espaço. A Lei 10.639/03, de certo modo, trouxe consigo esse avanço, afinal, ao tornar o ensino de história da África e afro-brasileira obrigatório, impulsionou a produção e difusão sobre o tema.

Diante desse novo cenário, observa-se que a formação de professores é uma das preocupações a que as “Diretrizes” façam certa atenção. A observância, quanto à complexidade das questões raciais, é um desafio ao processo de formação dos

professores. A preocupação em promover uma educação antirracista, ações valorativas e afirmativas, além do reconhecimento da importância dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil, deve ser uma constante no processo de formação de professores.

No tocante aos materiais que podem contribuir para a formação e aprofundamento dos professores, as “Diretrizes” lançam olhar sobre alguns agentes sociais negros, que desempenharam papel de destaque na luta por direitos, no campo intelectual, cultural e nas questões de gênero. As Diretrizes orientam que o ensino de história e cultura afro-brasileira deve partir de agentes sociais que sejam africanos e afro-brasileiros.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros). (Brasil, 2004, p.p 12-13).

Ainda se configura como um grande desafio ao ensino de história e cultura afro-brasileira, a promoção de uma abordagem que mergulhe nas obras e feitos dessas autoras e autores. O ensino pautado em currículos eurocentrados sublima e dificulta o diálogo com os agentes históricos afros. No entanto, deve-se ressaltar que as “Diretrizes” são o ponto de partida, logo devem ser compreendidas dentro de um processo de aplicação, devem ser a premissa básica de análise e problematização, por parte dos professores, caso contrário a implementação do ensino de história da África e afro-brasileira continuará a andar em passos lentos.

Os nomes de peso, citados no documento, configuram-se como fundamentais para o entendimento das relações raciais no Brasil, dentro das mais variadas esferas. No entanto, não se pode limitar-se ao documento, pois este é apenas o ponto de partida para outros atores sociais negros, que promoveram obras significativas. O processo de ampliação do repertório sociocultural é de veras importante para que se possa compreender historicamente as relações raciais no Brasil, afim de superar visões equivocadas, que foram historicamente construídas.

A fim de evitar equívocos na abordagem dos conteúdos relacionados à história da África e afro-brasileira, o documento enfatiza que a formação dos professores deve ser um processo contínuo, que compreenda dos anos iniciais aos finais. A abordagem de temáticas relacionadas a questões afro já é um grande avanço, porém deve-se atentar para o modo como esse assunto tem sido abordado nas salas de aulas, pois não é difícil perpetuar estereótipos e preconceitos, quando se abordam determinados temas sem o devido rigor teórico-metodológico, de maneira rasa e superficial.

As Diretrizes, ao proporem ações educativas de combate ao racismo e discriminação, escorrega numa questão bastante contestada pelo Movimento Negro, a comemoração do 13 de maio. Assim, orienta que:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (Brasil, 2004, p.12)

Ao sugerir que o 13 de maio seja um “dia de denúncia contra o racismo”, o documento institucionaliza a data como uma espécie de marco, provavelmente levando em conta o dia da abolição da escravatura. Ao fixar a data sem a devida problematização, as “Diretrizes” incorrem na perpetuação da ideia do branco que libertou os negros, a figura da Princesa Isabel continua a ser heroicizada, enquanto o sangue retinto dos negros é ofuscado pela moldura que exalta a monarca. As autoras Martha Abreu e Hebe Mattos enfatizam a importância de se trabalhar historicamente a construção e a utilização de datas, quando problematizadas, no processo de sistematização do conhecimento histórico.

Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente. (Abreu; Mattos, 2008, p.16)

Sabe-se que os desafios são grandes, porém, as conquistas não podem ser minimizadas pelo que ainda falta alcançar. A presença de negros nos bancos das escolas pode ser vista como um grande avanço, no entanto o que era ensinado não os contemplava

dentro de suas realidades históricas. A Lei 10.639/03 é um grande avanço, no que tange à concepção de um ensino que, de fato, contemple a presença dos africanos no processo de construção desta nação. Todavia, não se pode perder de vista que a implementação efetiva dessa lei envolve questões que estão ligadas à política.

Os exames que dão acesso às universidades, ainda estão presos a conteúdos voltados para os acontecimentos históricos europeus, até os assuntos que remetem à temática africana estão atrelados a fatos europeus. Vale lembrar que não se pretende afirmar que essa abordagem é equivocada, embora ela não aprofunde sobre a africanidade em si.

Uma das questões que merece ser enfatizada refere-se às mudanças feitas na legislação que rege a educação que, por sua vez, são de incumbência do Ministério da Educação (MEC). Muitas vezes, tais alterações são feitas à revelia dos educadores, de forma imediatista, sem a devida problematização que o assunto requer. Em meio a avanços, um dos grandes desafios que o ensino de história da África e afro-brasileira enfrenta é tentar se manter frente às constantes mudanças políticas que interferem na educação, o que pode ser extremamente prejudicial à luta antirracista e de valorização, afirmação dos Movimentos Negros no Brasil.

### 2.3 O que o “Novo Ensino Médio” tem de novo? A reforma do Ensino Médio e seus impactos na Lei 10.639/03

A conjuntura política de implementação da Lei 10.639/03, assim como as Diretrizes de 2004, a Resolução CNE/CP n° 01/2004 e o Parecer CNE/CP n° 03/2004, bem como o Plano de Implementação das diretrizes, em 2009, foi marcada pelo aspecto democrático dos debates que envolviam as questões étnico-raciais e a promoção do ensino de história e cultura da África e afro-brasileira. Todo esse conjunto normativo parece estar envolvido numa teia de burocracias políticas e, de certo modo, configuram-se como amparo de cunho social e político, que conferem possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03.

Contudo, mesmo com todo esse arcabouço, houve a necessidade de se criar um plano que desse encaminhamento de aplicação ao Ensino de História da África e afro-brasileira. Nesse sentido, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), elaborou o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*, no ano de 2009, e editado pela segunda vez em 2013, durante a gestão da então Presidente Dilma Rousseff.<sup>6</sup>

Percebe-se no documento, o reconhecimento do desafio para implementar a Lei 10.639/03, onde se observa tal tarefa deve ser dividida com várias instâncias da sociedade.

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da federação brasileira também alcançaram a Lei n° 10.639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais. Não foi diferente em relação ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se forem levados em consideração os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da Lei n° 10.639/03. Deve ficar explícito que estamos aqui abordando o processo de implementação da referida lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por este Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se para desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no projeto político-pedagógico da escola, ação que depende de uma série de outros fatores, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a regulamentação da Lei n° 10.639/03 pelos Conselhos Estaduais, Municipais e

---

<sup>6</sup> Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013.104 p, *pode ser encontrado para download no seguinte site: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>*

Distrital de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores(as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros. Com o propósito de ampliar o diálogo entre o MEC e os atores responsáveis (Brasil, 2013, p.p. 17-18)

Observa-se, então, que O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana* abre margem para a participação de diversos agentes sociais no processo de construção e implementação do ensino das africanidades e afro-brasilidades, perpassando as diversas esferas políticas.

A promoção de uma articulação conjunta, pautada no diálogo entre os pertencentes ao campo governamental, através do MEC, e os “atores responsáveis”, como apresenta o documento, explicita um aspecto democrático na construção de uma educação que se proponha a levar em conta as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura afro-brasileira

Se a situação política, do início dos anos 2000, foi marcada pela promoção do debate referente à educação e às alterações na sua legislação, o mesmo não se pode falar dos anos seguintes.

Durante o ano de 2016, a gestão presidencial de Michel Temer, que assumiu o poder após o golpe parlamentar contra a então presidente Dilma Rousseff, protagonizou uma das mais polêmicas alterações na esfera da educação: a Reforma do Ensino Médio. Elaborada a partir de uma Medida Provisória (MP) nº 746/2016, feita no apagar das luzes, de modo arbitrário e sem o devido debate, tal medida alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A Medida Provisória nº 746/2016, convertida em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, apresentava o seguinte aspecto:

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> O trecho foi extraído do portal do Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>

A Reforma do Ensino Médio, chamada popularmente de “Novo Ensino Médio”, ao ser implementada a partir de uma Medida Provisória (MP) explicita a sua face impositiva e antidemocrática. Ao ser executada “a toque de caixa”, sem o devido debate com a sociedade, está repleta de interesses políticos e econômicos. Promover uma reforma no campo da educação – área deveras importante para os rumos da nação – através de uma Medida Provisória (MP), explicita a falta de interesse em promover um amplo debate público sobre o tema. A ausência da escuta popular foi uma marca nesse processo de imposição de uma medida que objetiva parametrizar, sob critérios mercadológicos, a educação brasileira.

Ao ser apresentada, a Reforma do Ensino Médio destaca o respeito à autonomia e o protagonismo dos estudantes que poderão escolher o que consideram mais relevante a ser estudado. Eles poderão ainda optar por itinerários formativos, orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, um conjunto de orientações elaboradas pelo MEC, para direcionar a educação geral básica nas escolas brasileiras.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (Brasil, 2018, p. 467)

Os itinerários formativos contemplam várias áreas do conhecimento, no entanto também são opcionais, pois devem ser oferecidos de acordo com a relevância para o contexto local. Visto de modo superficial, pode soar democrática a autonomia concedida pelo Ministério da Educação às Secretárias Municipais, no que diz respeito à escolha dos itinerários que irão ofertar, lembrando que esse processo deve contar com o envolvimento da comunidade escolar. Porém, uma questão revela-se inquietante, principalmente no sentido da subjetividade, “o que deve ser considerado relevante para o contexto local?”

O que o “Novo Ensino Médio” tem de novo é uma enorme subjetividade que abre margem para a exclusão de assuntos que historicamente foram silenciados e invisibilizados, como os conteúdos que abordam os povos africanos e afro-brasileiros e indígenas. Esses conteúdos correm o sério risco de voltarem para a penumbra do esquecimento, visto que a Reforma do Ensino Médio deixa bem claro que somente “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2017).

Reconhece-se, com efeito, que tal “novidade”, tem por intuito promover a valorização do protagonismo dos jovens, dando-lhes a oportunidade de escolher o que realmente é do seu interesse.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BNCC, 2019, p.467)

A reforma mascara, através da concessão da autonomia e do protagonismo ofertados aos jovens, o objetivo de esvaziar o currículo do Ensino Médio. Ao propor um currículo que preze pela seleção do que é importante, de modo arbitrário, relega à “inutilidade” determinados assuntos. De certo modo, pode-se notar que os reformadores apontam uma sobrecarga nos currículos, o que não se mostra atraente aos estudantes.

O esvaziamento do currículo põe em cheque a implementação do Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, visto que passam a compor o campo dos itinerários formativos, como está proposto pela Reforma do Ensino Médio. O status de maleabilidade presente na normativa que rege o Ensino Médio possibilita fazer tudo, e inclusive fazer nada. Os conteúdos aos quais se referem a Lei 10.639/03 podem ser vistos de modo raso e superficial, ou mesmo não serem vistos, afinal a proposta de reforma deixa clara a possibilidade de construção de um currículo de acordo com o interesse local.

Durante muito tempo, os Movimentos Negros, representantes de classes estudantis, líderes locais e docentes, encamparam a pauta da implementação e defesa de um ensino que contemplasse os negros no Brasil, através de ações valorativas, bem como reivindicaram condições para que fosse possível a presença e permanência dos negros nos espaços educacionais. Ações afirmativas, como a política de cotas raciais, são de grande relevância, no sentido de que buscam reparar o fosso que há na educação brasileira.

A Reforma do Ensino Médio, ao jogar no colo dos estudantes a responsabilidade pela escolha do que deve ou não ser estudado, amparados somente pela ideia de se apegar ao que consideram “atrativo”, releva-se extremamente problemática, na medida em que envolve as questões de reconhecimento identitário. Como afirma Stuart Hall, “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnico – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (2014, p.11).

A maleabilidade do currículo, proposta pelos reformadores, desconsidera o fato de que, historicamente, o ensino de história e cultura afros, quando vistos, foram

abordados de forma rasa e superficial. Tal iniciativa, vai de encontro ao objetivo geral do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (MEC, 2013, p.19)

Configura-se, portanto, a árdua tarefa de promover o cumprimento das determinações legais previstas na Lei 10.639/03, visto que foram lançadas no campo do subjetivismo proposto pela Reforma do Ensino Médio, através da flexibilidade dos itinerários formativos. Ao propor essa flexibilização, constata-se o interesse de se promover um ensino que priorize os interesses econômicos, uma vez que ressalta a promoção de uma educação técnica e profissional.

O fosso entre as escolas privadas e públicas tende a aumentar, porque as instituições particulares possuem condições estruturais físicas e econômicas para proporcionar uma formação geral básica e os itinerários formativos. Isso não pode ser dito das escolas públicas, que têm um currículo cada vez mais enxuto e voltado para o ensino técnico.

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BNCC, 2019, p.13)

A BNCC se fundamenta pedagogicamente no desenvolvimento de competências que, por sua vez, obedecem a uma lógica que está no fomento de capacidades referentes ao mercado de trabalho. Ao buscar bons indicadores que estejam alinhados e exames externos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), explicita-se claramente a promoção de uma educação que tenda a excluir assuntos como História e cultura africana e afro-brasileira, e indígena.

Apesar de se apresentar como democrático, o modelo de currículo proposto pelo “Novo Ensino Médio”, através da BNCC, pré-estabelece seus objetivos atrelados à progressão de uma educação que atenda o mercado de trabalho, deixando pouco, ou quase nenhum espaço para uma educação que tenha como meta aprofundar os estudos sobre as africanidades no Brasil, como propõe a Lei 10.639/03.

As Diretrizes que orientam a Lei 10.639/03 foram construídas a partir de um processo democrático de participação popular dos mais variados grupos sociais. Essas Diretrizes se empenham em valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (Brasil, 2004, p.10).

A proposta de um modelo educacional formulado pela Reforma do Ensino Médio, através da BNCC, que visa a atender aos interesses mercadológicos, apresenta sérios riscos ao ensino de história e cultura africana. Os itinerários propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são estabelecidos dentro de uma lógica do que se considera atrativo, denotando certa relatividade em relação a esse aspecto. As Diretrizes que orientam o estudo das relações étnico-raciais, assim como a história e cultura afro-brasileira, é lançado para o campo do optativo, na medida em que deve ser encaixado nos itinerários formativos.

A BNCC deixa bem claras suas intenções em relação ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221),

educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Vê-se que a nova estrutura proposta, ao delegar para as redes de ensino a responsabilidade de incorporar aos currículos propostas pedagógicas e curriculares, através de temas contemporâneos transversais, seção em que aparece o estudo das africanidades, deve-se atentar para o fato de que tais temas transversais estão dispostos numa categoria de disciplinas opcionais, o que já representa o grande perigo de tornar esse tema subestimado ou mesmo inexistente.

O “Novo Ensino Médio” contrapõe-se às Diretrizes da Lei 10.639/03, principalmente, no tocante ao igual direito à educação de qualidade e na construção de uma sociedade justa e democrática, pois o modelo implantado direcionará os estudantes das escolas públicas para um ensino técnico que vise à formação para o mercado de trabalho, enquanto as instituições de ensino privadas manterão sua formação geral básica, com as disciplinas que já são tradicionalmente trabalhadas, somando-se a isso os itinerários formativos.

A BNCC, voltada para o Ensino Médio, apresenta dez competências gerais, que abrangem os níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio). “A mesma é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (2018, P.8). Percebe-se que o objetivo dessas competências passa ao largo do ensino que foca nas relações étnico-raciais, a fim de promover uma educação antirracista e que valorize o Ensino da História e Cultura africana.

A implementação do “Novo Ensino Médio” e as orientações da BNCC, voltadas para esse segmento da educação, apresentam uma desobrigação e um esvaziamento no que diz respeito a Lei 10.639/03, pois abordam a temática das africanidades de modo indireto, dentro da disciplina de História, que não chega a citar diretamente o tema. Não há nenhuma habilidade e competência na BNCC do Ensino Médio que trabalhe especificamente História e Cultura africana e afro-brasileira. Somente na disciplina de Português, é possível observar a indicação da literatura africana, que estimule a construção de habilidades. Não se deve ignorar que somente Português e Matemática integram o rol de disciplinas obrigatórias, segundo a legislação do Novo Ensino Médio.

Em dezembro de 2013, em Assembleia Geral, a ONU instituiu a “Década Internacional do afrodescendente”, sob o tema: “Afrodescendente: reconhecimento,

justiça e desenvolvimento”, (ONU, 2013, p. 9) por meio da Resolução nº. 68/237. O documento sugere pautas para o campo da educação, com o fim de combater o racismo e valorizar uma história afro. A mesma resolução sugere que os Estados devem “Promover um melhor conhecimento, reconhecimento e respeito quanto às culturas, à história e às tradições da população afrodescendente, inclusive por meio de pesquisas em educação, e promover a inclusão plena e correta da história e das contribuições da população afrodescendente no currículo educacional” (ONU, 2013, p.11).

Apesar de a proposta da Reforma do Ensino Médio se comprometer com os padrões de educação propostos pela ONU, na prática a reforma parece andar na contramão do que a foi proposto pela Assembleia que instituiu a Década Internacional do Afrodescendente, pois a desobrigação de algumas disciplinas, como a História, enquadrada como itinerário formativo opcional, e o consequente esvaziamento do currículo, comprometem a inclusão plena da história da população afrodescendente.

Para além do esvaziamento do currículo e a superficialidade, no tocante ao Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, provocados pela famigerada Reforma do Ensino Médio, a qual também põe em xeque a produção de materiais didáticos sobre o tema. Apesar dos avanços alcançados, referentes à produção de livros que abordem a temática africana e afro-brasileira, observa-se que a novidade do “Novo Ensino Médio” consiste em dificultar o acesso de autores que abordem a temática afro ao mercado editorial, pois as orientações do Ministério da Educação são “flexíveis, dando margem e possibilidades de fazer tudo que o universo do conhecimento poderia permitir e literalmente nada dentro das limitações das realidades da educação brasileira.” (Queiroz; Távora, 2019, p.5)

Diante do contexto de instabilidade política, constata-se que a mudança de gestão governamental interfere diretamente nas políticas educacionais, observando-se que a Reforma do Ensino Médio, implementada às pressas, é extremamente prejudicial à formação de professores, pois ainda integram um modelo que os instiga a um ensino raso e superficial, principalmente, no tocante aos estudos das africanidades. Ao se categorizar a disciplina de História dentro de um itinerário formativo, o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira pode ser relegado ao apagamento e ao silenciamento facilmente. Desse modo, sem respeito ao debate democrático, será configurado o retrocesso dos avanços sociais e educacionais, conquistados pelos Movimentos Negros, educadores e estudantes.

Dificultando-se, dessa forma, a efetiva implementação dos estudos de uma História da África e afro-brasileira, assim como a produção e difusão de materiais didáticos que apresentem propostas aprofundadas sobre as africanidades, promovendo, de fato, uma educação mais inclusiva e um ensino de história que contemple o que está proposto pela Lei 10.639/03.

### **3. O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA E O LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA LEI 10.639/03**

#### **3.1 - As questões mercadológicas dos materiais didáticos e as relações na produção dos conteúdos de história da África e afro-brasileira**

A obrigatoriedade do ensino de História da África e afro-brasileira deve ser compreendida além dos aspectos legais, a pertinência deste tema reflete a necessidade do reconhecimento das nossas raízes africanas. Não é possível compreender o Brasil, rejeitando as africanidades que compuseram nossa sociedade. Nesse sentido, a lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira evoca mudanças no ensino e nos materiais didáticos, esses elementos devem se adequar ao novo padrão normativo. Circe Bittencour (2008, p.25). conceitua os materiais didáticos como “instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem”.

O livro didático, portanto, caracteriza-se como mais uma ferramenta dentre as várias que compõem o que vem a ser material didático. É inegável que o livro didático representa a principal ferramenta de ensino e aprendizagem utilizada por estudantes e professores, e um dos suportes para as pesquisas. Pôde-se constatar, no exercício do magistério, que o livro didático é tomado pelos estudantes como uma fonte pela qual todas as avaliações devem ser orientadas. Avaliações que tragam questões que escapem dos livros utilizados pelos estudantes, mesmo que estejam alinhadas à temática abordada, são passíveis de questionamentos e da exigência de anulações. Frases como “Essa questão não está no livro” refletem os perigos de tomar essa ferramenta didática como única fonte, pois ratifica a concepção de que o livro é uma fonte inquestionável.

Quando se trata da relação entre professores e estudantes, o livro didático surge como objeto intermediador do processo de reflexão e construção do conhecimento histórico, por isso um dos desafios do ensino de história consiste em ampliar o leque de utilização de fontes que estejam para além dos livros, porque a escola, enquanto instituição, exige a utilização do livro didático como principal subsídio para o ensino, e isso não é motivo de contestação, mas é necessário que se desconstrua a visão metodológica de que o livro é a única ferramenta que deve ser utilizada.

Ao partir da experiência de trabalho no ensino privado, constatou-se que o livro didático é tratado, pelas instituições e pela família, como uma mercadoria que deve ser utilizada do início ao fim, visto que estão envolvidas questões financeiras no processo. Quando se trata da escola privada, não é prioridade o interesse na metodologia, as

contribuições teóricas que compõem o livro, mas sim o aspecto lucrativo que a adoção de determinado material pode oferecer a essas instituições. O livro didático torna-se, nesse sentido, um objeto mercadológico que, constantemente, se reinventa nos seus vários aspectos, a fim de atender a um mercado extremamente amplo. Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 311), “o livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade características e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica da venda e requer definições sobre preços e formas de consumo”.

A constante reinvenção dos materiais didáticos tem como principal alvo escolas públicas e particulares. Esta dinamicidade representa uma tentativa do mercado editorial de apresentar as novidades no campo do ensino, além do objetivo principal, que consiste em abarcar generosa fatia do mercado educacional, revelando que a produção do saber e de reflexões foi amplamente mercantilizada. É importante salientar que as mudanças nos materiais didáticos, e aqui faz-se referência específica a livros e apostilas, perpassa pelo campo político.

O Decreto nº 9.099/2017 foi, portanto, influenciado pela Reforma do Ensino Médio e pela aprovação da BNCC, constituindo uma nova configuração a ser considerada na produção das coleções didáticas destinadas aos diferentes ciclos da educação nacional. Uma das mudanças se deve ao cumprimento do conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC (Copatti; Gomes, 2023, p. 937).

Com as reformulações políticas na educação, que deram origem à BNCC, livros didáticos e apostilas tiveram que se adequar a essa nova regra, impactado diretamente na forma como esses materiais seriam organizados, pois teriam que obedecer aos critérios impostos pela Base Nacional Comum Curricular. Assim sendo, essas alterações também trariam impacto ao mercado editorial. Não é possível ignorar a presença do setor privado no ensino público, pois os livros que são distribuídos às escolas são formulados por instituições privadas.

O PNLD é um programa executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo consiste na distribuição de livros para as escolas públicas cadastradas. Em 2017, o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Bibliotecas escolares foram unificados, dando origem ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

O Guia do PNLD 2021, voltado para a área de Ciências Humanas, destinado aos estudantes do Ensino Médio, traz as seguintes coleções a serem escolhidas pelas escolas:

“*Conexões*”, “*Contexto e Ação*”, “*Diálogo*”, “*Diálogos*”, “*Humanitas*”, “*Identidade Em Ação*”, “*Interação*”, “*Conexão Mundo*”, “*Moderna Plus*”, “*Multiversus*”, “*Palavras De*”, “*Prisma*” e “*Ser Protagonista*”, as quais são propostas por oito grupos editoriais. As editoras que integram a lista do PNLD são grupos empresariais que enxergam nesta política estatal uma rica fonte de obtenção de lucro, estreita-se a parceria público-privada, a educação é tida como mercadoria em disputa.

Não é pertinente, como intuito, elencar o faturamento de todas as editoras disponibilizado no guia do PNLD. Entretanto, para que se possa ter uma dimensão mercadológica que envolve esse campo, toma-se como objeto de análise a Editora Moderna que, no ano de 2001, foi comprada pelo grupo empresarial espanhol Prisa. Este grupo divide-se em duas empresas, cada uma destinada a um público específico, a Editora Moderna visa ao ensino público e o grupo Santillana Educação, ao ensino privado.

A Editora Moderna produz livros que abrangem da Educação Infantil ao Ensino Médio, alcançando mais de 5 mil escolas e 887 mil estudantes<sup>8</sup>. Por esses números, é possível inferir que a cifra faturada é bastante rentável. A mercantilização da educação segue uma lógica neoliberal que dita a forma e o que deve ser ensinado, obedecendo a padrões que, historicamente, tendem a excluir e marginalizar a população negra nos mais diversos sentidos.

Partindo da lógica mercantilizada da educação, algumas instituições particulares de ensino viram uma forma de obter maiores dividendos, apostando na implementação de apostilas produzidas por sistemas privados de ensino. Para além de perscrutar as questões econômicas do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2021 (PNLD), promoveu-se o esforço de investigar o mercado editorial voltado para as escolas privadas. Assim, propõe-se analisar três grupos empresariais do ramo da produção de materiais didático – especificamente apostilas – que também disponibilizam ao seu público consumidor, de modo digital, simulados, banco de questões, mapas mentais, avaliações, dentre outros recursos.

Cabe ressaltar que o motivo de investigar apostilas da rede privada se deve ao fato de que o mercado educacional é uma realidade que se expande, principalmente nas redes particulares de ensino, nas quais o autor da referida pesquisa possui mais de dez anos de experiência. Portanto, desenha-se como um dos objetivos entender como esse modelo de

---

<sup>8</sup> Disponível em: < <https://www.moderna.com.br/institucional/conheca-a-moderna> > Acesso em: 20 mar. 2024.

suporte didático tem se difundido pelo Brasil e como suas propostas pedagógicas se relacionam com as Diretrizes que orientam a educação étnico-racial em consonância com a lei 10.639/03.

As empresas em análise são Plataforma Inspira da Editora Opet, Sistema Bernoulli Educação e SAS Plataforma de Educação, esta última pertencente ao grupo Arco.<sup>9</sup>

O grupo Inspira trabalha com duas marcas a Opet Soluções Educacionais e o Sefe – Sistema Educacional Família e Escola. A proposta pedagógica deste grupo expõe os seguintes aspectos:

Os sistemas de ensino da Editora Opet são resultado de uma profunda reflexão sobre a educação. Mais do que isso, eles são fruto de muitos anos de trabalho de pessoas que conhecem a educação porque a vivenciam todos os dias, conhecem de perto a realidade das escolas e estão em contato com as principais teorias e reflexões no campo educacional.

Nosso trabalho – da escrita das coleções, formações presenciais e a distância até o acompanhamento pedagógico – tem como fundamento as Diretrizes Teórico-Metodológicas da Editora Opet. Construídas a partir de muitos estudos e de uma reflexão das equipes pedagógica e editorial da Editora Opet, esse documento norteia todas as nossas ações.

Partindo dos fundamentos da teoria histórico-cultural, organizamos nossas ações contemplando crianças/estudantes, familiares e as escolas. Estas ações partem das premissas que a criança/adolescente são protagonistas de seu processo de aprendizagem e que familiares e os profissionais atuam de modo compartilhado no processo de formação humana.

Além disso, todas as nossas ações têm como referências os documentos normativos que regem a educação em nosso país.

O alcance desta empresa se estende para 120 municípios e 17 estados, onde um total de 340 mil estudantes utilizam sistema da editora Opet, que integra o grupo Inspira.<sup>10</sup> A proposta pedagógica do grupo sugere que há uma obediência aos padrões normativos que regem a educação no país e que o protagonismo dos estudantes é levado em conta.

A empresa está interessada em vender um produto com características de apostila. Mesmo que seja feita por especialistas, como aponta a proposta pedagógica, este material é construído sem levar em consideração aspectos locais, o olhar dos professores que estão no chão da sala, muito menos os estudantes que utilizarão a apostila. Aponta-se para a importância do protagonismo do estudante no processo de ensino/aprendizagem, no

---

<sup>9</sup> Disponível em: < <https://www.editoraopet.com.br/editora-opet.php> > Acesso em: 20 mar. 2024

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://www.editoraopet.com.br/privado.php> > Acesso em: 16 mar. 2024.

entanto, isso é exposto de modo vago, sem que se possa detalhar como se dará esse processo.

O sistema de ensino Bernoulli apresenta a seguinte proposta pedagógica:

Nossas soluções educacionais buscam proporcionar ao estudante uma aprendizagem fluida, interativa e consistente. Por meio de um currículo em espiral, exploramos as habilidades e competências, explorando uma aprendizagem profunda, que envolve voas investigações, relações construções, tecnologia e análise de resultados.

Os materiais desta rede, segundo informações obtidas no próprio site da rede, estão presentes em mais de 900 escolas, alcançando mais de 300 mil estudantes. Além de possuir uma estrutura destinada à fabricação de materiais didáticos, a Bernoulli possui colégios em Belo Horizonte (MG) e Salvador (BA). Esta empresa produz apostilas que abrangem todos os segmentos de ensino.

A proposta pedagógica do sistema de ensino Bernoulli expressa seu alinhamento com as habilidades e competências formuladas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que, por sua vez, são alvo de vários questionamentos, principalmente, no aspecto relativo ao ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. A Base Nacional, através dos itinerários, deixa margem para a exclusão das temáticas afros.

Já a plataforma de educação SAS, é uma empresa pertencente ao grupo Arco Educação, que possui outras empresas também voltadas para a educação, como Positivo, COC e Dom Bosco. A apresentação dos objetivos e dos números relacionados ao SAS expressam os seguintes dados:

Atualmente, contamos com mais de 1.200 escolas parceiras em todo o Brasil. Nossa atuação inclui livros didáticos alinhados à BNCC, mas vai muito além disso! Trabalhamos com modelos de avaliações para cada etapa da vida escolar, com formações continuadas para gestão e docência e com consultorias especializadas.<sup>11</sup>

Nos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, à semelhança do sistema Bernoulli, a plataforma de educação SAS, também indica sua conexão com os parâmetros normativos da BNCC. Pode-se observar que ocorre uma confusão no conceito de livro didático e apostila. Ao tratar o material como livro, o sistema de ensino busca

---

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://www.bernoulli.com.br/sistema-de-ensino/nosso-dna/quem-somos/>> Acesso em: 20 mar. 2024

conferir à apostila uma espécie de respaldo, numa tentativa de afastar a visão limitada e rasa com que as apostilas tratam os conteúdos, muitas vezes de modo simplista.

A partir da análise dos três grupos educacionais e da maneira como se relacionam com as escolas, constata-se um largo alcance dos grupos editoriais nas escolas privadas, pois parte significativa dessas instituições adere a sistemas de ensino que utilizam apostilas em vez de livros. Conclui-se, portanto, que suas propostas pedagógicas são superficiais, buscam agradar a uma fatia do mercado que leva em conta os resultados dos estudantes em exames vestibulares e concursos em detrimento de uma formação humana.

A opção de utilizar apostilas como ferramenta pedagógica não pode ser vista como algo meramente mercadológico, há nessa escolha uma intenção política que deve ser destacada. Tanto o livro didático quanto as apostilas “precisam ser entendidos como um veículo de um sistema de valores, ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (Bittencourt, 2008, p.302).

A escolha do material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino (Bittencourt, 2008, p.298).

Ao suscitar a reflexão sobre os materiais didáticos, Circe Bittencourt não se restringe ao livro didático, mas sobre as várias ferramentas utilizadas no ensino. Ao conceber as apostilas e os livros didáticos como mercadorias, e não somente como ferramenta de ensino, percebe-se uma exigência por parte de seus consumidores.

Quando se trata dos livros didáticos e apostilas de história, os consumidores exigem que estes abordem toda a história da humanidade, o que causa a simplificação do conhecimento histórico nesses materiais. Para além da exigência absurda de uma história que dê conta de todos os fatos, recai sobre os professores a responsabilidade de comentar o material por completo, para fazer valer a quantia investida na sua compra.

Outra função bastante difundida é a de permitir aos alunos uma visão de toda história da humanidade, ou seja, a história geral difundida pelos europeus, a história do Brasil, e do “Descobrimento a atualidade”, e a história da América. Essa concepção faz com que a simplificação dos temas em meros fatos supere até mesmo a simplificação imposta pelos livros didáticos. Algumas escolas (cursinhos, pré-vestibulares, principalmente) substituem-nos por apostilas mais esquemáticas que consegue abranger períodos maiores da história (Guimarães, 2003, p.49).

Não se busca aqui fazer uma inquirição a livros didáticos ou apostilas, pois não existem livros didáticos e apostilas perfeitos. Seria fundamental que esses materiais fossem utilizados juntamente a outras fontes, principalmente no ensino de história. Por experiência própria, observa-se que o livro didático e/ou apostilas, por serem tratados com mercadoria de rico valor para as escolas particulares, devem ser priorizados, excluindo a possibilidade de protagonismo dos estudantes e a autonomia do professor em utilizar outros recursos didáticos.

As três plataformas de ensino em análise ressaltam a importância do protagonismo dos estudantes, no entanto criam uma estrutura que os limita ao uso das apostilas, e as escolas que adotam esses sistemas de ensino são grandes colaboradoras desse modelo, pois envolvem questões mercadológicas e o interesse dos consumidores. De certo modo, as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de história estão amarradas ao livro didático ou às apostilas.

Sobre as apostilas utilizadas nas escolas particulares, é importante frisar que nenhuma delas passa pelo crivo de análise do PNL D (Programa Nacional do Livro Didático), já que o programa se restringe às escolas públicas. Observa-se, a partir da análise dos projetos pedagógicos propostos pelas plataformas educacionais, Bernoulli, Inspira e SAS, a total ausência da proposta de uma educação que valorize as questões étnico-raciais como propõe a Lei 10.639/03. Não se nega o fato de que nos conteúdos são obedecidas as normas que estabelecem a obrigatoriedade do ensino das temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira, no entanto a ausência dessa proposta no projeto pedagógico das três empresas denota a pouca importância que se dá ao tema.

Um projeto pedagógico que expresse nos seus objetivos o intuito de promover uma educação que valorize os aspectos étnico-raciais e uma educação antirracista não oferece garantias de que, de fato, se efetive esta proposta. Entretanto, se as questões raciais fossem estabelecidas nos projetos pedagógicos, principalmente no que tange à formulação dos materiais didáticos e às propostas de ensino, abrir-se-ia margem para que que houvesse uma cobrança por parte da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) apontam a necessidade da inclusão da temática africana e afro-brasileira nos materiais didáticos e paradidáticos, dentre eles o livro.

no Art. 26<sup>a</sup> da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004, p.25).

Em relação à abordagem da temática étnico-racial e a correção de distorções e equívocos, as apostilas produzidas por plataformas de ensino, utilizadas nas escolas particulares, não passam por uma supervisão de órgãos estatais. Não se pretende inferir que materiais didáticos que passem pelo crivo do MEC sejam obedientes às normativas que tratam a Lei 10.639/03, porém o processo de escolha desses materiais é feito de forma democrática nas escolas públicas, uma vez que os professores são chamados a participar da escolha dos livros didáticos que serão utilizados. O Guia Digital do PNLD do ano de 2021 afirma que:

Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, a decisão sobre a escolha das coleções deve ser documentada por meio da Ata de Escolha (Brasil, 2021).

A importância da escolha democrática do material didático, e especificamente dos livros, confere aos professores a possibilidade de optarem por materiais que tragam uma diversidade de fontes que possam dialogar com temáticas pertinentes à sociedade. No caso das escolas privadas, os materiais didáticos atendem a uma lógica mercadológica que visa atender aos seus consumidores, os livros, apostilas, materiais didáticos em geral, são impostos sem que haja qualquer tipo de consulta aos professores.

O largo alcance que plataformas educacionais alcançam no mercado educacional acende alguns alertas. Primeiramente, é preciso enfatizar que não se pretende criar uma ideia de eliminação dos materiais produzidos por essas empresas. A ideia é que se possa problematizar essas produções, por se tratarem como documentos, são passíveis de análise crítica.

Uma outra questão a ser observada consiste no reconhecimento das lutas e reivindicações dos movimentos negros para que houvesse mudanças nos currículos escolares a fim de serem incluídas temáticas que abordem as nossas raízes africanas e nossa cultura afro-brasileira. É necessário lembrar, constantemente, que a Lei 10.639/03 não é fruto da benevolência do Estado e que as mudanças impostas pela Lei no ensino foram resultado de uma histórica luta dos movimentos negros. A Lei trouxe mudanças

também para os materiais didáticos, que, a partir de 2003, teriam que incluir temáticas relacionadas às epistemologias africanas e afro-brasileiras.

Hoje, porém, em um contexto pós-lei 10.369, a inserção dessa temática possui ampla ressonância, com interesses mercadológicos reais, estando fortemente relacionadas às demandas sociais e à agenda reivindicatória de grupos de pressão. Mas, a forma como a temática irá se configurar nesse material didático não expressa o cumprimento dessas demandas; - o modo em que se operará o encaminhamento didático da temática e o tratamento que ela requer pare que seja um dos meios para a efetivação de uma educação comprometida com uma educação das relações étnico-raciais (Roza, 2009, p. 49-50).

Segundo Luciano Magela, a obrigatoriedade do ensino das temáticas étnico-raciais nas escolas não implica necessariamente uma transformação consubstancial. É preciso levar em conta como esses conhecimentos produzidos estão sendo dispostos nos materiais didáticos e como as epistemologias africanas e afro-brasileiras estão sistematizadas nos livros. O que se propôs não é a eliminação de todos os conteúdos eurocêntricos, mas sim ressaltar as epistemologias africanas e afro-brasileiras como parte integrante da nossa formação. Não há negação do fato de que houve mudanças nos currículos escolares, de uma forma geral, pois a abordagem da temática afro é presente, no entanto a principal questão não consiste em promover um debate amplo sobre as questões raciais no Brasil.

Outra questão importante é compreender que os materiais didáticos – e aqui me refiro às apostilas – possuem um alcance largo, então é importante que esses materiais sejam vistos como mais um suporte no processo do ensino de história, e não como o único. Uma educação que se pregue antirracista e que tenha compromisso com o debate das questões étnico-raciais não pode se limitar ao livro didático, tem que ir para além dele. O fato é que os materiais didáticos exigem uma atenção particular em relação às Diretrizes do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004), pois representam uma das principais fontes pedagógicas para os estudantes, porém não devem ser a única.

Quando se trata de escolas particulares e seus materiais didáticos, priorizam-se as exigências mercadológicas à obtenção de lucro. O debate étnico-racial fica em plano secundário, não é priorizado. É preciso considerar, de modo geral, em instituições de ensino públicas e privadas, que as mudanças devem ir para além dos materiais didáticos, partindo do investimento em uma mudança que considere os saberes produzidos originários das experiências sociais dos negros no Brasil que não se limitem e se prendam aos princípios impostos pelo mercado editorial.

É de fundamental importância que os materiais didáticos, principalmente livros e apostilas, sejam objetos de constante análise, pois essas ferramentas pedagógicas existem para o uso cotidiano em sala de aula. Os livros didáticos e as apostilas são permeados por interesses, (in)tenções que ratificam certos padrões culturais. Pela força da Lei 10.369/03, no tocante ao ensino de História da África e afro-brasileira, em livros e apostilas, faz-se necessária a problematização de como essas temáticas são abordadas. Infelizmente, a lei não é fator suficiente para que se efetive uma educação que pautada como prioridade o debate étnico-racial, é preciso um olhar crítico constante.

### **3.2 - Entre avanços e desafios: Uma análise dos livros didáticos e a temática africana e afro-brasileira**

A análise de livros didáticos, apostilas, materiais didáticos, de uma forma geral, não implica a promoção de um julgamento dos materiais existentes ou a sua extinção. Deve-se compreender que não há como objetivo da investigação dos materiais didáticos, especificamente livros e apostilas de história, a busca por um manual didático perfeito. Esse tipo de concepção é perigosa, pois ela parte do pressuposto de que livros didáticos e apostilas sejam as únicas ferramentas pedagógicas a serem utilizadas por professores e estudantes.

O que se pretende nesta averiguação de livros e apostilas destinados ao ensino de história é compreender como estes materiais abordam as questões relacionadas às temáticas africanas e afro-brasileira. Foram selecionados alguns materiais específicos para serem analisados, sendo estes divididos entre livros e apostilas. Os livros a serem analisados pertencem à coleção referente à Ciências Humanas, da Editora Moderna, aprovados no PNLD de 2021. A escolha da coleção da Editora Moderna foi motivada por possuir um largo alcance nas escolas públicas. Já em relação às apostilas, foram elencados os materiais produzidos pela Plataforma de Educação SAS, destinados aos estudantes das primeiras e segundas séries do Ensino Médio. A escolha destas apostilas para análise se deve à larga de adesão de escolas particulares – local de experiência docente do autor deste estudo.

Primordialmente, busca-se analisar as relações destes materiais com os pressupostos da Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004). Deve-se levar em consideração que estes são os pressupostos básicos e legais os quais os materiais didáticos devem abordar. Entretanto, somente o efeito da lei e as Diretrizes que as orienta não são elementos suficientes para a efetiva implementação de uma educação que pautas as relações étnico-raciais e o antirracismo e que o livro didático e a apostila não devem ser tratados como os únicos artifícios capazes de efetivar essas questões, embora sejam duas das principais ferramentas pedagógicas dos estudantes, por isso é preciso investigar como as questões raciais têm sido apresentadas nesses materiais didáticos.

Nesta pesquisa, pretende-se averiguar alguns aspectos de livros e apostilas selecionados para alcançar a compreensão da organização dos capítulos e de como a história e a cultura africana e afro-brasileira estão dispostos, além da quantidade de

capítulos dedicados à temática afro. Outros elementos de apreciação deste estudo são o modo como esses materiais usam as fontes, a escrita e seus níveis de complexidade. “Por fim, pela função documental, observa-se o livro como um conjunto supostamente integrado e ordenado de textos, imagens e outros recursos didáticos direcionados para o uso no contexto escolar” (Roza, 2009, p.29).

Não é de interesse desta análise, formular um quadro qualitativo dos materiais didáticos selecionados, delimitando quais seriam considerados bons ou ruins. Configura-se, então, como meta trazer outros elementos que possam contribuir para o debate sobre o ensino de História da África e Afro-brasileira nos materiais didáticos.

Segundo Alain Choppin (2004), o livro didático exerce quatro funções: Função referencial, Função instrumental, Função ideológica e cultural e Função documental. Ancorando-se nos estudos que Choppin nos apresenta, pode-se aqui estender tal compreensão sobre as funções dos livros didáticos para os materiais didáticos de forma geral, como apostilas, livros paradidáticos, por exemplo. Sobre a função referencial, Choppin expõe o seguinte aspecto:

Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações (Choppin, 2004, p.553).

A função referencial está ligada diretamente ao currículo e às escolhas dos conteúdos contemplados. Esse referencial é um indicador do que irá compor os livros didáticos, o que é relevante ser ensinado e aprendido. As composições de materiais didáticos representam uma série de escolhas e estão inseridos num processo que é permeado por relações de poder. Logo, o processo de concepção de materiais didáticos, à medida que envolve escolhas também está repleto de silenciamentos. Elencar quais temas devem ser abordados no ensino de história, além de demonstrar que alguns assuntos são considerados mais relevantes que outros, também apresenta um aspecto ideológico e cultural. Segundo Choppin, os materiais didáticos possuem função cultural e ideológica.

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da

soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (Choppin, 2004, p.553).

Embasando-se na concepção da função referencial, formulada por Choppin, para investigar os temas – ou pode-se ler como capítulos - que compõem os materiais didáticos, ou seja, quais são os saberes selecionados como relevantes para integrar os capítulos de livros didáticos e apostilas, faz-se pertinente iniciar o procedimento de estudo pelos sumários. É importante lembrar que não é um objetivo fazer uma investigação esmiuçada de todos os capítulos, mas apenas dialogar com a função referencial dos materiais didáticos.

### 3.2.1 – Coleção Moderna Plus

A Editora Moderna lançou uma coleção intitulada “Moderna Plus”, composta por seis livros a serem utilizados durante todo o Ensino Médio, sendo utilizados dois volumes em cada série. A coleção não é exclusiva ao Ensino de História, pois é organizada por área do conhecimento, abordando as Ciências Humanas associada a temas contemporâneos transversais. A proposta de organizar os assuntos por área do conhecimento revela um problema de delimitação dos assuntos relacionados ao Ensino de História por dividirem espaço com outras disciplinas. Compreende-se, diante disso, que há a possibilidade de um ensino interdisciplinar, no entanto é preciso levar em conta as particularidades da História enquanto ciência e disciplina.

A coleção divide-se em duas partes, o manual do professor e o livro do aluno. A parte dedicada ao professor apresenta a relação dos capítulos com as habilidades propostas pela BNCC, bem como sugestões de abordagem e a resolução de questões. Os livros dos estudantes apresentam as competências e habilidades e seções que estimulam a interação dos estudantes com o material, suscitando algumas reflexões entre presente e passado. Também promove problematizações de fontes presentes no livro e, ao fim de cada capítulo, apresenta algumas questões para que os estudantes possam praticar o que foi estudado. Os dois volumes utilizados pelos estudantes da 1ª série do ensino médio seguem a seguinte ordem de conteúdos:

Capítulo 1. Natureza e formação da humanidade
Capítulo 2. Os recursos naturais e as primeiras civilizações
Capítulo 3. Tempos da natureza e ação antrópica
Capítulo 4. Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental
Capítulo 5. Sociedade e meio ambiente

Tabela 2: Sumário do Volume 1. Natureza em transformação

<b>VOLUME 2</b>
Capítulo 1. Atlântico: o encontro de três mundos
Capítulo 2. A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola
Capítulo 3. Economia global e trocas desiguais
Capítulo 4. O mundo em rede
Capítulo 5. Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas
Capítulo 6. O sujeito em transformação

Tabela 3: Sumário do Volume 2. Globalização, emancipação e cidadania

A partir da análise dos sumários dos livros, é possível constatar o quão a organização de um material por área do conhecimento é limitadora ao Ensino de História cujos temas encontram-se diluídos em outros assuntos, tornando a abordagem em sala de aula rasa e superficial. Em relação ao Ensino de História da África e afro-brasileira, constata-se a ausência de abordagem dessa temática. Iniciar o Ensino Médio sem ter estudado sobre as temáticas afros, configura um grande prejuízo aos estudantes que utilizam este material.

<b>VOLUME 3</b>
Capítulo 1. O saber e a ação humana no mundo
Capítulo 2. Mundo do trabalho e desigualdade social
Capítulo 3. Formas e relações de trabalho ao longo do tempo
Capítulo 4. A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global
Capítulo 5. O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica
Capítulo 6. Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI

Tabela 4: Sumário do Volume 3. Trabalho, ciência e tecnologia

<b>VOLUME 4</b>
Capítulo 1. Conceitos fundamentais de filosofia política
Capítulo 2. Poder, política e democracia
Capítulo 3. Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico
Capítulo 4. Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX
Capítulo 5. Territórios e fronteiras dos Estados Nacionais
Capítulo 6. Fronteiras estratégicas e disputas territoriais

Tabela 5: Sumário do Volume 4. Poder e política

Partindo da temática transversal do trabalho, o volume 3, da coleção Moderna Plus, traz a temática das africanidades associada ao escravismo, não se aprofunda nas relações entre os povos africanos, além de abordar o povo egípcio totalmente deslocado do seu pertencimento ao continente africano. O volume 4, ao trazer o conceito de poder, aborda a temática das africanidades a partir de uma perspectiva de dominados, exemplificado pela dominação europeia, durante o processo de escravização.

<b>VOLUME 5</b>
Capítulo 1. Cultura: uma trajetória humana
Capítulo 2. Indivíduo, sociedade e cultura
Capítulo 3. Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais
Capítulo 4. Brasil: diversidade cultural
Capítulo 5. Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República
Capítulo 6. Brasil republicano e ditaduras na América Latina

Tabela 6: Sumário do Volume 5. Sociedade, política e cultura

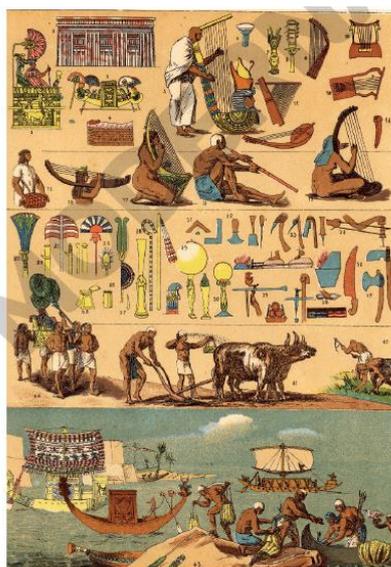
<b>VOLUME 6</b>
Capítulo 1. O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX
Capítulo 2. Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial
Capítulo 3. A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais
Capítulo 4. Conflitos regionais na ordem global
Capítulo 5. Violência e direitos humanos
Capítulo 6. Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea

Tabela 7: Sumário do Volume 6. Conflitos e desigualdade

Somente na 3ª série do Ensino Médio é possível observar capítulos que abordam diretamente a História da África e a afro-brasilidade. O capítulo 4 do volume 5 apresenta dados sobre a diversidade cultural brasileira, ressaltando a presença africana no Brasil e suas influências para além do campo cultural. Pode-se constatar no capítulo 1 do mesmo volume, o processo de dominação europeia sobre os povos africanos durante as invasões neocolonialistas.

No tocante ao uso de fontes, a coleção traz em seus volumes, várias fontes, como charges, imagens de monumentos e artefatos históricos, fotografias, gravuras e mapas. Essas fontes não são meramente ilustrativas, pois há seções que estimulam a análise dessas fontes por parte dos professores e estudantes, muitas vezes, seguida de sugestões de atividades. A variedade de fontes permite que o professor as tome como ponto de partida para aprofundar os assuntos, mesmo que o livro não traga uma reflexão mais complexa sobre elas.

Imagem1



“No Egito [antigo] os escravos tinham personalidade jurídica: podiam adquirir propriedade, casar-se com pessoas livres (seguindo os filhos o status da mãe) – [...], testemunhar em justiça mesmo contra seus donos. A alforria formal só aparece tardiamente. Há exemplos anteriores, porém, de que a adoção ou o casamento com pessoas livres podia abrir, na prática, o caminho da liberdade e o acesso à propriedade.”

CARDOSO, C. F. *Trabalho compulsório na antiguidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 28.

Câmara, Leandro Calbente, 2018.

A gravura sobre o Egito Antigo apresenta diversas formas de trabalho, no entanto associa as diversas formas de produção à escravidão. O texto auxiliar da imagem também se restringe a caracterizar o papel do escravo e suas relações na sociedade egípcia.

Imagem2



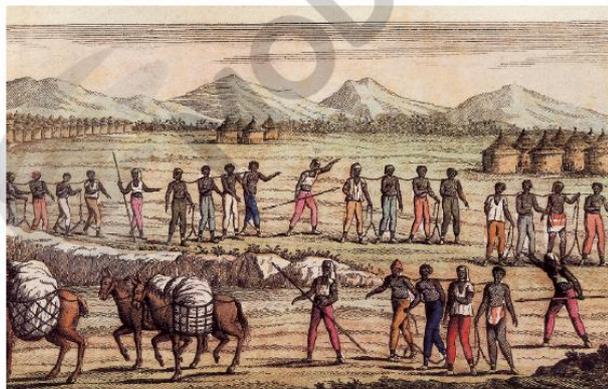
Mercado de escravizados em Zanzibar (atual Tanzânia), representado no detalhe de uma gravura britânica de 1872. Neste local, os escravizados oriundos de regiões que atualmente correspondem à Tanzânia, ao Malawi e à Zâmbia eram vendidos para mercadores árabes, que os levavam para Omã, o Iêmen, entre outros.

Câmara, Leandro Calbente, 2018

É possível constatar, a partir da investigação das imagens presentes no capítulo 3, do volume 3, “Formas e relação de trabalho ao longo do tempo”, que a representação dos povos africanos ou afro-brasileiros, nas imagens e gravuras dos livros, constantemente

atrelam o negro à escravidão, pouco se preocupando em datilhar as particularidades das culturas africanas ou afro-brasileiras.

Imagem 3



Gravura representando caravana de pessoas escravizadas no interior da África, 1795.

Câmara, Leandro Calbente, 2018

Uma outra possível sugestão de análise para as imagens seria incentivar uma pesquisa, junto aos estudantes, sobre a pluralidade étnica-cultural dos povos escravizados que fizeram parte do processo afrodiaspórico. Para além da abordagem das questões escravistas, deve-se compreender que os povos africanos possuíam saberes e uma cultura milenar, que antecede a escravidão impetrada aos moldes europeus.

As africanidades são abordadas neste capítulo a partir da temática transversal do trabalho. O capítulo pouco se preocupa com as relações de trabalho entre os povos africanos, o que se pode perceber, a partir das imagens, uma constante tentativa de relacionar África a escravidão. É válido ressaltar que o livro didático é um objeto que pode ser abordado a partir da desconstrução de alguns elementos presentes em suas páginas. Deve-se romper com a concepção sacralizada do livro didático, tomando cuidado para que não se caia em um relativismo que negue a importância do uso desta ferramenta pedagógica. Os seis volumes da Moderna Plus possuem uma escrita acessível aos professores e estudantes. Algumas palavras que apresentam maior complexidade são acompanhadas de seus respectivos significados.

De um modo geral, pode-se inferir que os livros didáticos da Moderna Plus, por serem organizados sob a perspectiva de área do conhecimento, negligenciam o Ensino de História da África e Afro-brasileira. Essa forma de organização segue uma lógica interdisciplinar que marginaliza as temáticas étnico-raciais, conferindo-lhes uma superficialidade. O silenciamento sobre as africanidades se faz presente, à proporção que os volumes obliteram uma série de fatos históricos que têm os negros como sujeitos

atuantes, seja na África, seja no Brasil, uma vez que se limitam a relacionar os africanos à escravidão, subestimando lutas, resistências, práticas culturais, saberes e filosofias dos povos africanos e afro-brasileiros.

### 3.2.2 – Apostilas da Plataforma SAS

As apostilas da plataforma SAS somam o total de 4 volumes divididos em 6 livros, destinados aos estudantes das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Os materiais seguem uma estrutura que consiste na abordagem dos conteúdos – o aspecto textual –, sugestões de leituras, filmes e links. Também apresenta algumas seções intituladas: *Para Refletir*, *Ontem e hoje*, *Enquanto isso...* e *Leia*. Ao término de cada capítulo são sugeridas atividades discursivas e objetivas, estas últimas selecionadas de questões de vestibulares.

<b>LIVRO 1</b>
Capítulo 1. Por que estudar História
Capítulo 2. Os Humanos dominam a terra
Capítulo 3. As primeiras civilizações
Capítulo 4 Civilizações antiga do Oriente Médio
<b>LIVRO 2</b>
Capítulo 5. Grécia antiga
Capítulo 6. Os primeiros séculos de Roma
Capítulo 7. O império romano

Tabela 8: Sumário – Livros 1 e 2 da plataforma de educação SAS

<b>LIVRO 3</b>
Capítulo 8. O mundo árabe-muçulmano e os reinos africanos
Capítulo 9. O mundo medieval
Capítulo 10. Baixa Idade Média
Capítulo 11. Formação dos Estados Nacionais e o absolutismo
<b>LIVRO 4</b>
Capítulo 12. Renascimento e Reforma Protestante
Capítulo 13. As grandes navegações e o mercantilismo
Capítulo 14. Civilizações pré-colombianas e conquista espanhola

Tabela 9: Sumário – Livros 3 e 4 da plataforma de educação SAS

<b>LIVRO 5</b>
Capítulo 15. Impérios coloniais
Capítulo 16. Indígenas no Brasil e o período pré-colonial
Capítulo 17. Início da colonização na América portuguesa
Capítulo 18. Escravidão
Capítulo 19. O poder do açúcar
<b>LIVRO 6</b>
Capítulo 20. O avanço da colonização
Capítulo 21. Revolução inglesa e iluminismo

Capítulo 22. Revolução industrial
Capítulo 23. Independência dos Estados Unidos e da América espanhola
Capítulo 24. A sociedade do ouro

Tabela 10: Sumário – Livros 5 e 6 da plataforma de educação SAS

Os conteúdos seguem uma lógica eurocêntrica. Iniciam-se a partir de uma perspectiva europeia, segundo a qual o ponto que liga a Europa à América é o contexto das expansões marítimas, de viés mercantilista. O capítulo 8, *O mundo árabe-muçulmano e os reinos africanos*, está disposto intencionalmente logo após o capítulo sobre o império romano, pois observa-se que a perspectiva adotada toma a expansão árabe como acontecimento fundamental para a formação do medievo europeu. Desse modo, o continente africano é representado como um entreposto entre árabes e europeus. Nesse capítulo, observa-se, ainda, a expansão do islamismo pelo continente africano, antes mesmo de trazer informações sobre os africanos, isso fica para um segundo momento do capítulo. O capítulo dedicado à História da África é fragmentado, dividindo espaço com outra temática relacionada ao mundo árabe.

Pode-se constatar que dos 24 capítulos dispostos nos volumes, apenas dois abordam diretamente temáticas relacionadas à História da África e afro-brasileira. O capítulo 8, “O mundo árabe-muçulmano e os reinos africanos”, e o capítulo 18, “Escravidão”. O capítulos 20, “O avanço da colonização”, e o capítulo 24, “Sociedade do ouro”, tratam a temática afro de modo secundário.

O capítulo dedicado aos reinos africanos apresenta uma narrativa que escapa do famigerado binômio “África/escravidão” e aborda os aspectos culturais, as formas de organização, a religião e a economia dos reinos africanos são questões abordadas. Também é possível constatar a preocupação em relacionar essas características com o tempo presente. Enquanto a abordagem da escravidão, o material traça uma trajetória da escravidão ressaltando a influência dos europeus no fomento dessa atividade, explicitando as relações de poder e resistência. Também é possível observar que o tema da escravidão é relacionado aos casos de escravidão existentes na contemporaneidade, abrindo margem para a promoção de um debate.

Tomando como análise os sumários das apostilas da plataforma SAS, que têm como público a 2ª série do Ensino Médio, é possível observar a seguinte organização:

<b>LIVRO 1</b>
Capítulo 1. Revolução Francesa
Capítulo 2. Império Napoleônico e Congresso de Viena

Capítulo 3. Da crise do sistema colonial à independência
Capítulo 4. Primeiro Reinado
<b>LIVRO 2</b>
Capítulo 5. Período Regencial
Capítulo 6. Segundo Reinado: Política interna e economia
Capítulo 7. Segundo Reinado: Política externa e crise do império

Tabela 11: Sumário – Livros 1 e 2 da plataforma de educação SAS

<b>LIVRO 3</b>
Capítulo 8. A Europa no século XIX: Revoltas populares e unificações italiana e alemã
Capítulo 9. EUA no século XIX e imperialismo
Capítulo 10. Primeira República: De 1889 a 1914
Capítulo 11. Primeira Guerra Mundial
<b>LIVRO 4</b>
Capítulo 12. Revolução Russa
Capítulo 13. Primeira República: De 1914 a 1930
Capítulo 14. Período Entreguerras: Crise de 1929 e regimes totalitários

Tabela 12: Sumário – Livros 3 e 4 da plataforma de educação SAS

<b>LIVRO 5</b>
Capítulo 15. Era Vargas
Capítulo 16. Segunda Guerra Mundial
Capítulo 17. Governos liberais e democráticos no Brasil
Capítulo 18. Guerra Fria
Capítulo 19. Ditadura Civil-Militar: Da implantação do regime à redemocratização
<b>LIVRO 6</b>
Capítulo 20. Descolonização asiática e africana: Revoluções na América Latina
Capítulo 21. Nova Ordem Mundial: Novas configurações políticas
Capítulo 22. Nova Ordem Mundial: América Latina
Capítulo 23. O mundo no século XXI
Capítulo 24. Governos atuais no Brasil

Tabela 13: Sumário – Livros 5 e 6 da plataforma de educação SAS

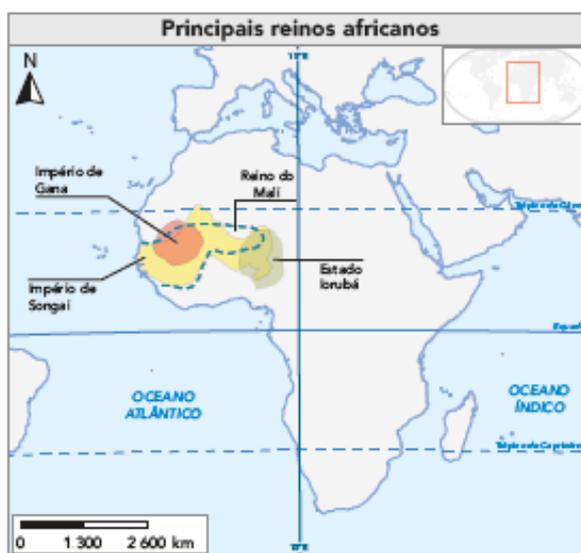
Os capítulos das apostilas dos estudantes da 2ª série seguem uma estrutura semelhante aos materiais da 1ª série, pois seguem uma linha narrativa que toma como base a periodização eurocêntrica. Nos capítulos referentes à História do Brasil, alguns capítulos trazem alguns temas que dizem respeito às africanidades. Temas como a Conjuração Baiana (1798), Revolta dos Malês (1835), que tiveram amplo protagonismo dos negros, são superficialmente abordados tanto que a biografia dos líderes desses movimentos não é aprofundada. Os capítulos 6 e 7, que tratam do período do Segundo Reinado, discutem sobre o papel do afro-brasileiro na econômica cafeeira e as lutas abolicionistas. Uma página é dedicada a apresentar as leis que culminaram com a abolição. Apesar da rasa abordagem sobre a questão abolicionista, o material apresenta uma narrativa que rompe com a heroicização do branco no processo de abolição. A figura

de Francisco José do Nascimento – O Dragão do mar – é ressaltada em função do seu protagonismo nas lutas abolicionistas no Ceará.

Sobre os capítulos referentes à História Geral, observam-se os capítulos que tratam do imperialismo europeu no continente africano e as lutas de descolonização desse continente. A forma como esses capítulos estão organizados passa a impressão de que os africanos e os afro-brasileiros existiram em alguns momentos específicos da história. Os outros assuntos que encabeçam os capítulos apagam e silenciam a conexão dos africanos e dos afro-brasileiros com os outros acontecimentos da história.

Em relação ao trabalho com fontes, as apostilas produzidas pela plataforma SAS, para o Ensino Médio ficam aquém do que se espera. Há muitas sugestões de leituras, de livros, filmes e links, no entanto os materiais não sugerem abordagem sobre essas fontes, parecem ser informações soltas, enquanto as imagens aparecem de um modo meramente ilustrativo. O capítulo 8, que disserta sobre os reinos africanos, exibe um mapa localizando alguns reinos, porém ignora a pluralidade e diversidade de organizações políticas dos povos africanos. Não traça uma conexão desses povos com o Brasil, e muito menos sugere alguma atividade crítico-reflexiva sobre a territorialidade africana.

Imagem 4



KI-ZERBO, Joseph, 2002; COSTA E SILVA, Alberto da, 2002; Atlas da História do Mundo, 1999.

Câmara, Leandro Calbente, 2018.

Outros exemplos de imagens que aparecem na apostila, sem o devido aprofundamento, são dois objetos que pertenceram a culturas áfricas, como um machado utilizado por povos Bantos e um vaso produzido pela civilização Iorubá. Estas duas imagens aparecem sem nenhuma conexão com o texto explicativo, não são objetos de

problematização, tem aspecto ilustrativo. Investigar a relação de alguns povos africanos com a metalurgia e como isso influenciou a construção de saberes no território brasileiro, configura-se com uma sugestão de atividade que poderia ser aplicada, a partir do uso dessas imagens. Quando os objetos e as imagens são alvos de questionamentos, tornam-se objetos geradores, a partir dos quais se podem elencar várias reflexões.

Imagem 5



Imagem 6



Vaso de marfim, datado entre os séculos XVII-XVIII, contendo inscrições que sugerem as potências de um governante do reino iorubá de Oyo.

Câmara, Leandro Calbente, 2018.

Constata-se que a partir da lógica eurocêntrica de estruturação dos capítulos, que se prioriza o ensino de uma história pautado pelas epistemologias europeias, sendo estas mais valorizadas, a contar pela quantidade de capítulos que se destinam a narrar seus fatos históricos. Apesar da escrita dos capítulos serem didaticamente compreensível pelos estudantes e professores, alguns termos carecem de esclarecimento. É sempre importante que algumas palavras venham acompanhadas de seus significados, pois isso amplia o repertório sociocultural e linguístico.

A análise crítica dos materiais didáticos, aqui selecionados, deve aqui ser entendida como uma forma de somar esforços para que se possa de fato produzir um Ensino de História que ressalte as africanidades constitutivas de nossa identidade. É preciso remover o véu ideológico da cultura eurocêntrica que permanece provocando o silenciamento e apagamento dos povos africanos e afro-brasileiros, principalmente nos materiais didáticos.

Os pressupostos da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes são parcialmente obedecidos, pois observa-se que há a presença da temática africana e afro-brasileira. Porém, a questão não se limita somente à presença de conteúdos relacionados à História da África ou afro-

brasileira, nos materiais didáticos, uma lei e suas Diretrizes não são fatores suficientes para a sua efetivação.

É necessário que se construa um Ensino de História, que valorize, nos seus materiais didáticos, livros ou apostilas, um discurso que rompa com a estrutura dominante e seus pressupostos.

Identificar, criticar e abandonar a descrição colonial que foi feita sobre nós é passo essencial para a mudança das relações concretas e das dimensões subjetivas. Dito de outra maneira, a revolução pressupõe que sejamos capazes de traçar outras narrativas sobre nós sobre nossa história, sobre aquilo que a modernidade nos apresentou como fundamental (Fanon, 2022, p. 19).

É fundamental que se valorize e se apresente nos materiais didáticos as epistemologias, as filosofias e a cultura dos africanos e afro-brasileiros. A riqueza de fontes históricas sobre esses povos abre um leque de possibilidade de estudos sobre as culturas afros. Nesse quadro de amplidão de fontes, a música revela-se como um rico elemento de análise para o ensino de História da África e afro-brasileira.

### 3.3 – A música como fonte nos materiais didáticos

Pode-se afirmar que a difusão dos meios digitais, através de aparelhos de *smartphones* contribuiu significativamente para o surgimento de plataformas de *streaming* de músicas, cada vez mais presentes nesses aparelhos. “O rádio está nos bolsos das calças”! O cardápio de plataformas de músicas é bastante diverso: *Amazon Music*, *Deezer*, *Spotify*, *Tidal*, *Qobuz*, *Napster*, *Tiktok Music*, algumas delas permitem acesso gratuito e outras necessitam de pagamento. O site *youtube* também é uma via de acesso à conteúdos musicais. Mesmo que não haja interesse de fazer publicidade destas plataformas, compreende-se a importância de seu poder para alcançar todos os públicos, dentre eles, os estudantes.

Segundo o site *portalinsights*, cerca de 70% dos usuários da plataforma *Spotify* contempla jovens da faixa etária entre 15 e 24 anos. O universo musical é cada vez mais acessado pelos jovens em vários ambientes, dentro e fora da escola. A música é algo presente no cotidiano não só dos jovens, mas também da população brasileira de forma geral. No cotidiano da sala de aula, é possível ver que os alunos estão atentos a diversos gêneros musicais, através dos seus celulares conectados a fones de ouvidos. A música é objeto de distração e lazer entre as aulas – às vezes, como um subterfúgio às aulas consideradas enfadonhas –, até mesmo durante as aulas.

O relacionamento da sociedade com as músicas perpassa o contexto histórico do receptor, bem como os sentimentos que atribui à canção, conferindo-lhe outros sentidos. Esses novos sentidos empregados pelos receptores nem sempre estão diretamente relacionados às intenções dos seus autores, todavia deve-se atentar para o fato de que as músicas são produções que dialogam com um determinado contexto histórico, possuem (in)tenções e ainda estão envolvidas por questões mercadológicas. Apesar de a música ser um elemento repleto de subjetividades, seria um equívoco ignorar a importância dessas produções culturais, que se revelam como fontes documentais.

Ginzburg recorda que o fato da fonte não ser “objetiva” não significa que ela seja inutilizável. A “revolução documental” permitiu a ampliação do conceito de documento e retirou sua pesada pretensão objetiva positivista. Assim, música/canção popular não deve injustamente ser nomeada como uma fonte excessivamente subjetiva e, conseqüentemente, desprezada como documento (Moraes, 2000, p. 10).

O alargamento no entendimento do que consiste documento histórico, permite aos historiadores não só ampliarem seu campo de pesquisa, como também possibilita um maior uso dessas fontes nos materiais didáticos. Segundo o Geraldo Vince (2000, p.p. 2

-3), “a canção e a música popular poderiam ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia”. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental apropriar-se do universo musical dos estudantes, pois esta trilha – sonora e metodológica – revela-se como um possível caminho para o desenvolvimento de um Ensino de História que parta da realidade e do contexto presente dos estudantes, para atribuir sentido ao que se estuda.

Contudo, o uso das músicas como fontes históricas lança alguns desafios. Circe Bittencourt alerta para o revés que se apresenta ao impetrar um olhar acadêmico para a música.

Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música (Bittencourt, 2008, p.p 379-380)

Abordar a música partindo do repertório dos estudantes, formulando indagações sobre o contexto de produção das canções, os compositores, o ritmo, os instrumentos utilizados, o gênero musical e o tema das canções, é um possível caminho para se construir uma relação dessas músicas com o conhecimento histórico. No entanto, à medida que professores se apropriem das trilhas musicais escutadas pelos estudantes, é fundamental que apresentem outros repertórios, ampliando a possibilidade de reflexão.

Quando se fala das questões rítmicas das músicas, talvez este ponto soe como uma espécie de impeditivo aos professores, por se tratar de fator que requer alguns conhecimentos específicos. Deve-se atentar que a análise de música como fonte história requer tanto a compreensão textual quanto a análise musical, pois um está atrelado ao outro. José Geraldo Vince levanta uma questão pertinente em relação ao desconhecimento específico dos aspectos melódicos das músicas, segundo o autor:

Para o historiador que está relativamente distante dos debates acalorados, das angústias científicas e discussões estritas da musicologia e da música propriamente dita, naturalmente se coloca como primeiro problema às investigações lidar com os códigos e a linguagem musical. Certamente esse é um problema sério, não o único, mas que deve ser superado. 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 (Vince, 2002, p.210).

O professor historiador, acima de tudo deve ser um pesquisador, deve estar em constante contato com bibliografias, aprimorando o seu trabalho com fontes, dentro e fora de sala de aula. Do mesmo modo que outros códigos foram investigados e são utilizados no Ensino de História, o mesmo processo pode ser feito com as músicas, a dificuldade na utilização de músicas em sala de aula é uma barreira a ser rompida pelos professores. Entretanto, sabe-se que a exaustiva carga horária e os fatores burocráticos que as instituições de ensino impõem aos docentes tomam boa parte do tempo desses profissionais, pois o sistema age contra si. Todavia, os docentes não devem render-se a esses impeditivos.

Ressaltada a importância da música como uma fonte histórica, cabe questionar-se qual lugar a música ocupa nos materiais didáticos? De que modo as canções são utilizadas em livros e apostilas e com que frequência isso acontece? Além destas inquietações iniciais, perscrutam-se os materiais didáticos sobre a incidência de músicas que tenham como tema as africanidades e a afro-brasilidade. Para responder a essas questões, utiliza-se como objeto de análise os livros didáticos da Moderna Plus, coleção que foi apresentada pelo PNLN do ano de 2021, e as apostilas da plataforma de educação SAS, do ano de 2023, para o Ensino Médio. A justificativa para a escolha desses materiais didáticos decorre do fato de serem amplamente utilizados nas escolas públicas e privadas, respectivamente.

Os livros didáticos da coleção Moderna Plus são divididos em seis volumes, que por sua vez contempla a área do conhecimento de Ciências Humanas. Os capítulos se orientam pelos temas transversais propostos pela BNCC. Um dos principais desafios que se coloca aos professores de história que utilizam este material consiste na localização dos capítulos que fazem referência direta aos conteúdos de História. O volume 1, intitulado “Natureza em transformação” e o volume 2, “Globalização, emancipação e cidadania”, ambos indicados aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio, não apresentam nenhum tipo de registro de música como objeto de estudo.

O volume 3, da coleção da Moderna Plus, “Trabalho, ciência e tecnologia”, indicado aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, cita a música como fonte de modo bastante superficial no capítulo 5, “O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica”.

## Imagem 7

A música e a dança foram parte do intercâmbio cultural entre negros e brancos nas sociedades escravistas da América. As congadas em Minas Gerais, os jongos e os caxambus no Rio de Janeiro, o samba na Bahia, o bumba meu boi e o tambor de crioula no Maranhão e os maracatus no Recife, que permanecem até hoje, são testemunhos desse intercâmbio cultural, pois, ao longo do tempo, foram se transformando e reunindo elementos de várias culturas.

Desfile do Congado de Santa Efigênia em Ouro Preto (MG), foto de 2015. As congadas são compostas de músicas e danças em que se representa a coroação simbólica de reis e rainhas da África. Essas festas contribuíam para a formação de laços de solidariedade entre libertos e escravizados.



115

Câmara, Leandro Calbente, 2018.

O trecho apresentado através da imagem cita vários tipos de manifestações culturais de origem africana, como congada, jongo, caxambus, samba e tambor de crioula. Pode-se observar que a única manifestação descrita de um modo mais profundo é o congado, que possibilita uma noção visual dessa manifestação cultural de origem africana. A música e a dança são elementos que se entrelaçam dando origem a várias formas de expressar a vida através dos ritmos e das letras. Por isso, é fundamental que se promova um aprofundamento sobre esses gêneros musicais de origem africana e afro-brasileira, pois quando problematizados, revelam-se como uma rica fonte de pesquisa sobre as redes de sociabilidades, expressões culturais e resistências dos povos africanos no Brasil.

O livro didático pode ser tomado com um ponto de partida para a pesquisa. O silenciamento que envolve as explicações sobre os outros gêneros musicais de raízes africanas devem ser elementos que podem ser explorados a partir do fomento de uma atividade de pesquisa com os estudantes. Uma ressalva pertinente é o fato de não haver nenhuma música utilizada como fonte, apesar de serem apresentados vários gêneros musicais africanos e afro-brasileiros. A crítica que se faz sobre essas ausências musicais pode configurar-se como um campo de possibilidades de investigação dos professores e estudantes. O volume 4, “Poder e política”, não apresenta nenhuma referência ou abordagem de música como fonte. Os volumes 3 e 4 dessa coleção são utilizados pelos estudantes da 2ª série do Ensino Médio.

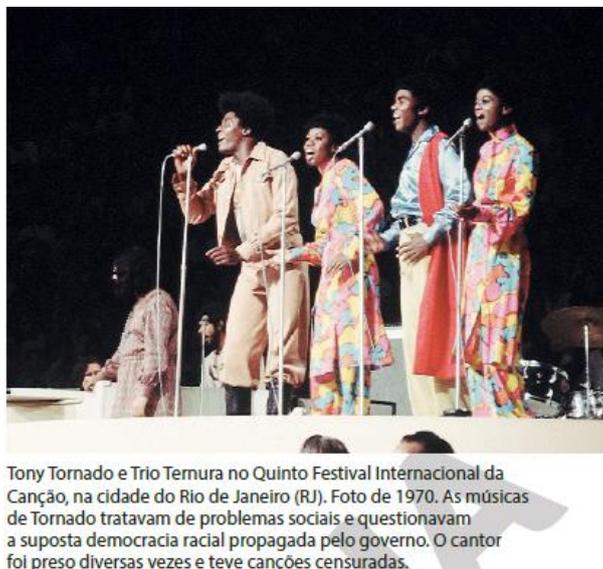
O volume 5, intitulado “Sociedade, política e cultura”, apresenta uma sugestão do uso da música como fonte. No manual do professor, há uma sugestão de análise da música

“A carne”<sup>12</sup>, composição de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Capellette, interpretada por Elza Soares. A canção aborda a condição socioeconômica da população negra no Brasil de forma reflexiva. A referida música é indicada para o capítulo 4, “Brasil diversidade cultural”, que apresenta um infográfico sobre a atual situação da população negra no Brasil. Nesse caso, a análise da música dialoga com as informações que o material apresenta, no tocante às relações étnico-raciais no Brasil.

O capítulo 6, “Brasil republicano e ditaduras na América Latina”, também pertencente ao volume 5 da coleção Moderna Plus, promove um grande apanhado temporal da História republicana do Brasil. O referido capítulo inicia com uma abordagem do período varguista e se estende até a redemocratização, pós-ditadura civil-militar de 1964. Tal recorte apresenta algumas referências musicais dos anos de 1960, como o “*Show Opinião*”, que reuniu músicos como João do Vale, Zé Keti e Nara Leão. O movimento Tropicalista e seus integrantes também são citados.

As manifestações culturais da década de 1970 são expostas nesse capítulo. A luta do movimento negro tomava os palcos como *front* de batalha, cujas principais armas contestatórias eram as músicas.

Episódio 2: Ponto de Partida - História em Projetos, volume: quinta série, p. 8.  
Imagem 8



Câmara, Leandro Calbente, 2018.

<sup>12</sup> A Carne. 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw> >. Acesso em: 25 fev. 2024.

O movimento *soul* alcança um largo espaço no Rio de Janeiro, na década de 1970. O “Jornal do Brasil” em matéria assinada pela jornalista Lena Frias, intitulada “O Orgulho (Importado) de ser negro no Brasil. *Black Rio*”, destacava o crescimento desta manifestação cultural negro, de inspiração nos afro-americanos estadunidenses. Movimento também chamado de *soul black* alcançava o espaço das escolas de samba, o que acabou gerando uma resistência por parte de alguns sambistas. Segundo a reportagem, “Os bailes já alcançaram as quadras das escolas de samba. Na Portela realizou-se um encontro de *Blacks* ano passado. No Império Serrano os bailes já estão praticamente incorporados aos calendários”.<sup>13</sup> Nessa mesma década, especificamente no ano de 1975, Antônio Candeia funda a G.R.A.N.E.S Quilombo, uma escola de samba cujo o objetivo era defender as raízes da cultura negra. Candeia era um dos críticos do movimento *soul*, segundo o sambista:

Produzir cultura significa fazer citações originais. Não sendo possível a vida cultural, desenvolver-se uma forma alienada de cultura, à base da leitura de produções alheias de problemas alheios. Assim que se explica nossa inveterada tendência à imitação, à cópia de modelos estrangeiros e a valorização de tudo o que é importado, sinal de complexo de inferioridade (Candeia; Isnard, 2023, p. 129)

O material da Moderna Plus não apresenta nenhum debate entre o movimento *soul* e os sambistas, muito menos faz qualquer referência às escolas de samba e sua produção cultural. Contudo, o que se objetiva aqui não é criticar, mas sim ampliar as possibilidades de análises e discussões sobre o uso da música como fonte documental histórica.

O volume 6 da coleção da Moderna não faz qualquer menção à utilização de músicas como fonte. Os seis livros da Moderna Plus apresentam uma seção chamada “Trabalho com fontes”, no entanto não é possível constatar em nenhuma destas seções o uso da música como uma fonte a ser analisada. É possível constatar que o livro didático apresenta algumas indicações de movimentos culturais, suas produções culturais e os artistas do período abordado, porém a música como fonte passa ao largo nos capítulos.

A análise das apostilas produzidas pelo grupo SAS permite a constatação de que os materiais dedicados aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio possuem apenas uma rasa menção à musicalidade afro-brasileira. O volume 5 trata, de modo superficial, o uso da música como objeto de análise, podendo ser identificada no capítulo 18, que aborda a temática da escravidão.

---

<sup>13</sup> Jornal do Brasil. 17 de julho de 1976.

## Imagem 9



Imagem produzida por Johann Moritz Rugendas, em 1835. Nela, o artista retrata escravos no Brasil dançando batuque, dança de matriz afro-brasileira.

55

Câmara, Leandro Calbente, 2018.

Para que se perceba a música como fonte, a partir da imagem, é necessária a promoção de um esforço intelectual, pois o documento em destaque trata da imagem e não da música. A legenda é expressa de modo vago, pois classifica o ato que está sendo expresso como “escravos no Brasil dançando batuque”. O termo batuque é uma classificação generalizante que os europeus faziam dos ritmos e sons produzidos pelos africanos escravizados no Brasil. Em seu dicionário, Nei Lopes apresenta o conceito do termo batuque.

**BATUQUE** – Termo genericamente aplicado pelos portugueses aos ritmos e às danças dos africanos; por extensão, designação comum a certas danças afro-brasileiras e denominação genérica dos cultos afro-gaúchos. Do batuque dos povos bantos de Angola e Congo originaram-se os principais ritmos e danças do Brasil e das Américas, como o samba e o Jongo (Lopes, 2015, p. 30).

Pode-se observar que o modo superficial como este termo legendário é empregado reforça o estereótipo construído pela cultura dominante que, de certo modo, ofusca e generaliza a musicalidade produzida pelos povos africanos.

Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, que utilizam os livros da coleção Moderna Plus, assim como as apostilas da plataforma de educação SAS, pouco interagem com a música enquanto fonte documental.



Não sou escravo de nenhum senhor  
 Meu Paraíso é meu bastião  
 Meu Tuiuti, o quilombo da favela  
 É sentinela da libertação  
 Irmão de olho claro ou da Guiné  
 Qual será o seu valor?  
 Pobre artigo de mercado  
 Senhor, eu não tenho a sua fé  
 E nem tenho a sua cor  
 Tenho sangue avermelhado  
 O mesmo que escorre da ferida  
 Mostra que a vida se lamenta por nós dois  
 Mas falta em seu peito um coração  
 Ao me dar a escravidão  
 E um prato de feijão com arroz  
 Eu fui mandiga, cambinda, haussá  
 Fui um Rei Egbá preso na corrente  
 Sofri nos braços de um capataz  
 Morri nos canaviais onde se plantava gente  
 Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!  
 Preto Velho me contou  
 Preto Velho me contou  
 Onde mora a Senhora Liberdade  
 Não tem ferro nem feitor  
 Amparo do Rosário ao negro Benedito  
 Um grito feito pele do tambor  
 Deu no noticiário, com lágrimas escrito  
 Um rito, uma luta, um homem de cor  
 E assim, quando a lei foi assinada  
 Uma Lua atordoada assistiu fogos no céu  
 Áurea feito o ouro da bandeira  
 Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel  
 Meu Deus! Meu Deus!  
 Se eu chorar, não leve a mal  
 Pela luz do candeeiro  
 Liberte o cativo social

Quando tratado como objeto de análise, o samba-enredo permite uma investigação que vai além da questão escravista. Apesar da não pretensão de se promover uma diminuição da importância dos estudos sobre a escravidão, o samba-enredo traz em sua letra uma trajetória histórico-cultural dos povos africanos. Explorar esse jogo de relações entre presente e passado, investigar o sentido de alguns termos presentes na letra, bem como verificar os elementos rítmicos, configuram-se como possibilidades de abordagem desta fonte.

Por fim, a última referência que o material da plataforma SAS apresenta de música como objeto de análise pode ser localizada na apostila 5, capítulo 19, em que se aborda o conteúdo de Ditadura Civil-Militar de 1964. É possível identificar nesse capítulo a citação de vários artistas e suas produções musicais durante o período da Ditadura. Tal conteúdo dedica um tópico para apresentar alguns movimentos culturais, como Jovem Guarda,

Tropicalismo, MPB, e seus respectivos integrantes. É possível identificar a citação de algumas músicas de protestos, porém não há a sugestão de atividades com essas fontes, muito menos a transcrição de suas letras. O capítulo referente à Ditadura não faz qualquer menção ao movimento cultural negro, como o *soul*, o *funk* ou mesmo o samba.

Sobre a utilização de música como fonte documental e a incidência de canções que abordem a temática étnico-racial nos materiais didático analisados, pode-se concluir que ficam aquém do que se espera. Os materiais didáticos investigados, ao menosprezarem o uso da música como fonte, perdem a oportunidade de compreender certas realidades da cultura popular, suas epistemologias, seus saberes e a trajetória histórica de grupos marginalizados e silenciados ao longo da história. Assim, a ausência do trabalho com fontes musicais oriundas de uma produção negra, seja africana, seja afro-brasileira pode ser observada, o que por sua vez reforça a permanência do silenciamento das produções culturais destes grupos.

Existem múltiplas possibilidades de utilização das canções como fontes documentais. O uso de músicas no Ensino de História envolve primeiramente o processo de seleção do material a ser analisado, em que possa construir um diálogo com o tema trabalhado. Quando há a utilização de música como fonte histórica, a seleção da produção musical a ser problematizada é um campo aberto, que envolve critérios de escolhas e metodológicos. É possível selecionar canções por tema, gênero, compositores, intérpretes e período, podendo ainda haver outros critérios. Esses elementos de escolha podem ser mesclados, sendo cabível cruzar esses critérios.

Tocando especificamente no debate das questões étnico-raciais e do repertório musical sobre esse tema, constata-se nos materiais didáticos uma quase inexistência ou uma abordagem muito modesta. Deprecia-se a oportunidade de se explorar como fonte documental os ritmos e as letras produzidas pelos grupos afros ao longo da história.

Os sambas-enredo, por exemplo, configuram-se como um rico material a ser investigado. Produção cultural de origem afro, o samba e seus vários estilos, apresentam uma série de possibilidades de usos na sala de aula. Utilizar o samba-enredo como fonte documental a ser problematizado nas escolas e nos materiais, e aqui em específico no Ensino de História, revela-se como um possível caminho de valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O Jornal *Movimento: Cena brasileira*, do ano 1977, trazia uma nota em que o sambista Ismael Silva teria explicado a origem do termo escola de samba, criado em decorrência da Escola Norma, que havia no bairro do Estácio. Nas palavras do próprio

sambista: “Já temos uma Escola nossa, vamos formar professores em samba”. Assim, Ismael concebe a escola de samba como um ambiente de sociabilidade e aprendizagem, visto que, se a escola é ambiente de aprimoramento e construção dos saberes acadêmicos, a escola de samba é o espaço de formação do sambista, local repleto de saberes.

A sugestão de Ismael Silva, de formar professores em samba, deve ser entendida para além do contexto das escolas de samba. É plenamente possível que professores e materiais didáticos possam se apropriar deste gênero, e a escola de samba se confunda com o samba na escola. O compositor Noel Rosa afirmava em uma de suas composições que “batuque é privilégio, ninguém faz samba no colégio”<sup>14</sup>.

Que esse privilégio, apontado por Noel, possa chegar às escolas, aos materiais didáticos e professores. As escolas de samba produzem muito mais do que sambas-enredo, configuram-se como espaço em que lutas, resistências, saberes ancestrais e filosóficos fervilham. Ignorar as epistemologias de raízes africanas, nos ambientes escolares e nos materiais didáticos utilizados por professores e estudantes, denota um descrédito a nossa identidade e, conseqüentemente, a nós mesmos.

---

<sup>14</sup> Este trecho refere-se a música: Feitio de oração. Composição de Noel Rosa.

## 4. A ESCOLA DE SAMBA E O SAMBA NA ESCOLA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA G.R.A.N.E.S QUILOMBO

### 4.1 - A Escola de Samba Quilombo e a defesa da identidade afro-brasileira

O ano de 1978 representou um importante passo para a reconquista da democracia no Brasil. Os anos de opressão, censura, tortura e perseguições, que se estendiam desde o famigerado golpe civil-militar de 1964, finalmente, demonstravam sinais de desgaste devido à fragilizada economia descortinar a real face do falso “milagre econômico”. Todos esses fatores, atrelados aos intensos movimentos populares de contestação à ditadura, foram fundamentais para a revogação do 5º Ato Institucional, medida que legalizava uma série de infrações aos direitos humanos, como a suspensão da garantia de *habeas corpus* e de direitos político.<sup>15</sup>

A contestação ao sistema ditatorial e suas reverberações materializa-se de diversas formas. No dia 18 de junho de 1978, o “Movimento Negro Unificado” (MNU), apresenta sua Carta de Princípios que, diante daquele contexto político, se mostra como um ato de resistência e embate.

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego melhor assistência à saúde, à educação e à habitação reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos liberdade de organização e de expressão do povo negro. E CONSIDERANDO ENFIM QUE: nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira. NOS SOLIDARIZAMOS: a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais; b) com a luta internacional contra o racismo. POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL! PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO! (MNU, 1978).

O manifesto associa a luta política a uma luta racial. O clamor por direitos políticos, econômicos e sociais, bem como a denúncia de problemas socioeconômicos que recaem sobre a população negra, a ausência de liberdade e a opressão à qual são submetidos, para além das questões que envolvem um regime de exceção, denunciam a longa duração de espoliação e subjugo dos negros.

---

<sup>15</sup> Ato Institucional Nº5. 1968. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2024.

É nesse contexto marcado pela opressão e supressão de direitos e pela denúncia dos negros contra um sistema historicamente criado para inferiorizar, excluir e explorá-los, que é fundada no dia 08 de dezembro de 1975 a Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo<sup>16</sup>. O nome de batismo da nova agremiação dialoga de modo muito estreito com o ideal quilombista, conceituado por Abdias Nascimento.

Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *práxis* afro-brasileira, eu denomino de quilombismo (Nascimento, 2019, p.p 281-282).

O conceito de quilombo ultrapassa a ideia de um local de escravos fugidos, pois refere-se também a um espaço de sociabilidade, organização e resistência que obedece à lógica afrocentrada cujo protagonismo pertence aos afro-brasileiros. Apesar de ser difuso, o quilombismo converge na finalidade da busca pela verdadeira libertação a partir da valorização e do reconhecimento dos afro-brasileiros e de suas formas de organização e resistência.

Portelense de coração, Candeia passou a se inquietar com as transformações pelas quais a sua escola de samba passava. Movido por essa inquietação, Antonio Candeia Filho propõe a fundação de uma escola de samba, que fugisse dos novos padrões econômicos e estéticos aos quais as escolas de samba vinham se adequando, com o fim de ressaltar e resgatar os elementos afros que constituem o samba enquanto gênero, e a agremiação enquanto espaço de sociabilidade negra.

No cenário de estruturas de poder construídas historicamente para subjugar os negros, fundar uma escola de samba com o objetivo de avultar os afro-brasileiros e suas trajetórias afronta um sistema construído para disseminar a antinegitude. A escola de samba Quilombo é a representação de um Brasil que deu “errado”, aos olhos da branquitude, pois rompe com o projeto de nação construído historicamente para priorizar os brancos.

---

<sup>16</sup> Em relação ao nome da agremiação fundada por Antônio Candeia, há uma certa variação na escrita em algumas fontes. O Jornal do Brasil, em matéria de Juarez Barroso, grifa no seu título o nome da escola no plural: “Quilombos. Nasce uma nova escola de samba”. Já no livro “Escola de samba, árvore que esqueceu a raiz”, de autoria de Candeia e Isnard, o capítulo dedicado a escola de samba assina o nome da escola da seguinte forma: “Quilombo – Grêmio Recreativo de Arte Negra”.

O sambista, compositor e escritor Nei Lopes mostra o processo propulsor da mudança nas escolas de samba:

Em 1959, como um novo Ameno Resedá, a escola de samba Acadêmicos do Salgueiro deflagra uma revolução: em busca de um melhor espetáculo, a escola traz a contribuição de artistas e intelectuais de formação universitária. Com o sucesso desta escola, a influência começa a atingir até os redutos mais conservadores, que passam a modificar radicalmente a forma de suas apresentações (Lopes, 1981 p.p. 33-34)

As mudanças nas escolas de samba levaram Candeia a preocupar-se com a exclusão dos sambistas das decisões das escolas de samba. A sua inquietação se materializou em uma carta endereçada ao presidente da Portela “Carlos Teixeira Martins, em 11 de março de 1975” (Bapstista, 2014, p.66), em que apresentava os desejos dos membros da comunidade e tecia críticas que considerava construtivas para a escola. Diante da ausência de resposta, Candeia apresenta a criação da G.R.A.N.E.S Quilombo como uma alternativa para os sambistas.

O Jornal *Correio Brasiliense*<sup>17</sup>, em 22 de janeiro de 1978, traz, em sua edição um suplemento especial assinado pelo repórter João Bosco Rabelo, uma extensa entrevista com Paulinho da Viola e Candeia. Sobre a finalidade da criação da escola de samba Quilombo, o jornal registra o seguinte:

Filho da Portela, como classificam alguns, Candeia há muito se bate numa luta desigual, tentando desmascarar a grande farsa armada em torno das escolas, pelas empresas de turismo, com a cumplicidade da própria Associação das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, cujo presidente Amaury Jório, defende literalmente o princípio de Escolas de Samba S/A. Candeia abriu uma alternativa para os sambistas: O Grêmio Recreativo de Arte Negra Quilombo, que deve ser entendida exatamente como uma alternativa e não como uma antítese, no dizer de Paulinho da Viola (*Correio Brasiliense*, Distrito Federal, 1978).

As sugestões enviadas por Candeia ao presidente da Portela enfatizavam a crítica à presença de elementos externos ao samba e ao carnaval, como as empresas de turismo, alegoristas, carnavalescos, artistas e intelectuais que se inseriam no âmago das escolas de samba. Esses elementos, por sua vez, promoviam alterações na dinâmica dos sujeitos próprios das escolas de samba, gerando-se, então, uma constante relação de tensão.

O jornal *Correio Brasiliense*, em 22 de janeiro de 1978, trazia na íntegra a carta endereçada à diretoria da Portela, no ano de 1975. O periódico indicava o desfecho desse acontecimento ao trazer como título da reportagem: “Um documento que a Portela

---

<sup>17</sup> RABELLO, João Bosco. Escolas de samba, cultura popular. *Correio Brasiliense*, Distrito Federal, Domingo, 22 de janeiro de 1978.

desprezou”. O trecho 3.8 do documento traz a seguinte sugestão sobre a “Posição externa”:

A Portela precisa assumir posição em defesa do samba autêntico. Isso não significa um retorno à década de 1930, mas uma posição de autonomia e grandeza suficientes para só aceitar as evoluções coerentes com o engrandecimento da cultura popular. É preciso olhar o regulamento de desfile sob o ponto de vista do samba. É necessário que a Portela lidere um movimento que obrigue a existência de um critério de julgamento autêntico e preestabelecido pelas escolas de samba. A Portela, e as escolas de samba em geral, não podem mais ficar sujeitas às vontades dos que vivem fora do dia a dia do mundo do samba (*Jornal Correio Brasiliense*, Distrito Federal, 1978).

Ao sugerir que a escola de samba tome uma defesa do “samba autêntico”, pode-se constatar que “a tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos” (Hall, 2003, p. 259). “A Quilombo nasceu da necessidade de se preservar toda a influência do afro na cultura brasileira. Pretendemos chamar a atenção do povo brasileiro para as raízes da arte negra” (Candeia e Isnard, 2023, p.129). A concepção de autenticidade refere-se à influência africana no samba, assim a defesa que se faz dos aspectos da identidade africana no samba revela um campo de tensões e de disputas.

Candeia, ainda, chama a atenção para a presença de elementos externos, muitas vezes representantes de uma elite econômica e política que historicamente agem com o intuito de reeducar e remodelar a cultura das classes abastadas e oprimidas de acordo com seus interesses. Ao chamar a atenção para a preservação das raízes da arte negra, o sambista não prega purismo ou estaticidade, mas sim a valorização da influência da cultura negra num cenário de tensões que culminam na tentativa de apagamento e silenciamento da cultura afro-brasileira.

Além de associar o ideal de autenticidade ao conceito de cultura popular, em sua carta, Candeia afirma que compreender as formas de associação, as relações de poder e as tensões que envolvem os sujeitos e a construção cultural é pertinente, uma vez que permite observar as formas de organização e resistência dos negros no Brasil.

Antonio Candeia, ao apontar na carta que era necessário somente aceitar elementos que fortalecessem a cultura popular nas escolas de samba, para além de marcar uma posição de defesa, enfatiza que as sugestões e mudanças nas agremiações não se afastem das influências afros, também lança uma inquietação relativa ao conceito de cultura popular.

Stuart Hall, em largo estudo sobre as questões culturais e de identidade, define que a concepção de cultura popular não se resume à produção do povo “vai além, insistindo que o essencial em uma definição de ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante” (Hall, 2003, p. 257). É nesse campo de tensões e embates com a cultura dominante que Candeia, no dia 8 de dezembro de 1975, assenta a pedra angular da Grêmio Recreativo de Arte Negra escola de samba Quilombo.

Em entrevista à *Revista Última Hora*<sup>18</sup>, edição de 7 de janeiro de 1976, Candeia e Elton Medeiros – cantor e compositor, participante ativo do processo de configuração e fundação da Escola de Samba Quilombo – definiam os objetivos do Quilombo:

1. Desenvolver um centro de pesquisa e arte negra, enfatizando sua contribuição à formação da cultura brasileira.
2. Lutar pela preservação das tradições fundamentais sem as quais não se pode desenvolver qualquer atividade criativa popular.
3. Afastar elementos inescrupulosos que, em nome do desenvolvimento intelectual, apropriam-se de heranças alheias, deturpando a pura expressão das escolas de samba e as transformam em rentáveis peças folclóricas.
4. Atrair os verdadeiros representantes e estudiosos da cultura brasileira, destacando a importância do elemento negro no seu contexto.
5. Organizar uma escola de samba onde seus compositores, ainda não corrompidos ‘pela evolução’ imposta pelo sistema, possam cantar seus sambas, sem prévias imposições. Uma escola que sirva de teto a todos os sambistas, negros e brancos, irmanados em defesa do autêntico ritmo brasileiro (*Revista Última Hora*, Rio de Janeiro, 1976).

O desenvolvimento de um centro de pesquisa, que ressaltasse a importância dos negros no processo de construção da cultura brasileira, foi levado a cabo pela escola de samba Quilombo. As atividades da agremiação não se restringiam ao samba e aos desfiles, abordavam também manifestações culturais que traziam elementos das africanidades presentes na cultura brasileira.

O *Jornal do Brasil*<sup>19</sup>, em caderno dedicado a apresentar a programação das escolas de samba para o carnaval do ano de 1977, detalhava um festival promovido pela G.R.A.N.E.S Quilombo.

A Escola de Samba Quilombo, com um ano e alguns dias de idade, presidida pelo compositor Candeia, realiza amanhã em sua sede de Coelho Neto um Festival de Chope e Um dia na Bahia. A festa homenagem da Escola aos estivadores do Rio de Janeiro, começa às 10h e termina às 18h, e terá, além do chope, comidas típicas baianas como o vatapá, acarajé, angu à baiana e xinxim, além de apresentações de afoxé, capoeira, jongo e maculelê (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1977).

<sup>18</sup> Revista Última Hora. Rio de Janeiro, 7 de janeiro de 1976.

<sup>19</sup> Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 1977.

Ao propor uma experiência “Um dia na Bahia”, a Escola de Samba Quilombo apresenta um cardápio de comidas e de representações culturais diretamente associadas a atividades africanas e afro-brasileira. Talvez soe como exaustivo apresentar o conceito das manifestações culturais afro-brasileiras promovidas pela Quilombo, no entanto essa ação se faz necessária, uma vez que se deve o constante exercício de questionamento sobre esses signos culturais, suas simbologias e os elementos que os compõe. Sem entrar em pormenores, é preciso compreender do que trata cada um desses elementos.

Com o intuito de não fugir da conceituação das manifestações culturais de origem africana e afro-brasileira, apresentadas pela Quilombo no carnaval de 1977, faz-se necessário recorrer ao dicionário. Nei Lopes, em seu “Dicionário escolar afro-brasileiro”, trabalha, de modo amplo, vários conceitos do léxico afro-brasileiro, inclusive, no título de sua obra, manifesta-se sobre o lugar onde ela deve ser utilizada; a escola!

Sabendo-se que em toda a história de qualquer nação, as palavras e seus conceitos são representações de disputa e de poder, é de extrema relevância para o ensino de história da África e afro-brasileira a abordagem dos elementos da língua na sala de aula. Considera-se, por ora, demasiadamente raso apresentar os nomes de manifestações culturais relacionadas às africanidades sem que haja o aprofundamento de seus conceitos. Isso é fundamental para que se possa conferir sentido ao que se estuda em sala de aula.

Ao tomar como fonte o dicionário escrito pelo sambista e intelectual Nei Lopes, é possível definir o significado de algumas das atividades culturais afro-brasileiras proporcionadas pela Quilombo no “Festival do Chope” citados no Jornal.

Afoxé – Cortejo carnavalesco de adeptos de tradição dos orixás, outrora também chamado de “candomblé de rua”. Surgidos em Salvador, BA, por volta de 1895, os afoxés experimentaram um período de vitalidade até o final da década e entraram em declínio no término dos anos de 1920 (Lopes, 2015, p. 16).

Capoeira – Técnica corporal de ataque e defesa desenvolvida no Brasil a partir de fundamentos introduzidos por escravos Bantos. Expressa-se por meio de uma simulação de dança executada ao som de cânticos tradicionais, os quais são conduzidos por berimbau de barriga e outros instrumentos de percussão (Lopes, 2015, p. 39).

Jongo – Dança afro-brasileira de motivação religiosa e caráter secreto, executada em roda por par solto ou por homens e mulheres indistintamente ao som dos tambores, cânticos e palmas. Seus cânticos chamados de “pontos” como na umbanda, têm letras de sentido enigmático ou em linguagem cifrada (Lopes, 2015, p. 91).

Maculelê – Folguedo popular do Recôncavo Baiano, misto de dança guerreira e jogo de bastões ou grimas, remanescentes dos antigos cucumbis. Auto de

origem africana levado para a zona dos canaviais baianos, o maculelê, segundo a tradição, existiria em Santo Amaro, pelo menos desde 1757, ano de inauguração da igreja da Purificação (Lopes, 2015, p. 103).

Fomentar a prática de atividades culturais de influência africana, simboliza uma tentativa da Escola de Samba Quilombo de assegurar que as raízes culturais afro-brasileira sejam perpetuadas através de sua prática. Não obstante, é importante frisar que as manifestações culturais promovidas pela Quilombo devem ser compreendidas, respeitando a conjuntura temporal e histórica. Os eventos “Festival de Chope” e “Um dia na Bahia” apresentaram uma série de aspectos culturais afro-brasileiros com têm forte simbologia histórica, na medida em que, frente a um passado escravista, podem e devem integrar um quadro de resistências.

Essas manifestações culturais e a criação da G.R.A.N.E.S Quilombo e seus sambas-enredo, “abriram caminhos para a construção de uma Educação antirracista e a construção e/ou reconstrução da identidade negra de maneira afirmativa e positiva” (Lúcia, 2019, p.29). A programação da Escola de Samba Quilombo, ao trazer para a comunidade Jongô, Capoeira, Maculelê e Afoxé, suscitou elementos culturais que foram, num passado escravista, alvo de discriminação e silenciamento.

Esse fato se insere num contexto de longa duração, já que as expressões culturais de matriz africana são subestimadas pela sociedade. É possível destacar dois elementos em comum, presentes em manifestações culturais como Capoeira, Jongô, Maculelê e Afoxé, que contribuem, de forma significativa para a compreensão das formas de organização, resistência e a construção de saberes das comunidades afro-brasileiras e africanas: o ritmo e o corpo.

Muniz Sodré aponta para a associação entre ritmo, som e corpo. Para ele, “ritmo é a organização do tempo do som, aliás uma forma temporal sintética, que resulta da arte de combinar as durações (o tempo capturado) segundo convenções determinadas” (1998, p.19). É justamente nesse espaço de combinação de tempo do som, na síncope das batidas, que se gera a “ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutro mais forte” (Sodré, 1998, p.11), que o corpo opera de modo a preencher essa lacuna.

O som, cujo tempo se ordena no ritmo, é elemento fundamental nas culturas africanas. Isto se evidencia, por exemplo, no sistema gêge-nagô ou ioruba, em que o som é condutor do *axé*, ou seja, o poder ou força de realização, que possibilita o dinamismo da existência. No Brasil, as instituições religiosas gêges-nagôs são guardiãs e transmissoras desse poder que exige a

comunicação direta, o contato interpessoal (cara a cara), para a sua transmissão. O som resulta de um processo onde o corpo se faz presente, dinamicamente em busca do contato com outro corpo, para acionar o *axé* (Sodré, 1998, p.20).

O som e o corpo, nas culturas africanas, são elementos de resistência a um sistema de opressão. O corpo, quando combinado com som, escapa da finalidade à qual a cultura dominante opressora o destina. Numa cultura escravista e racista, o corpo é um constante alvo da violência, opressão e disputa, é esse mesmo corpo que expressa sua filosofia e cosmovisão por meio da música. O samba, nas suas mais diversas formas, expressa uma das formas de libertação do corpo e de defesa de uma identidade. “Essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos” (Hall, 2003, p. 342).

Sobre as questões relacionadas à defesa das raízes identitárias da cultura africana e afro-brasileira, a Revista *Última Hora*, em 17 de novembro de 1984, em matéria assinada por Salete Lisboa, anunciava homenagens a Candeia, por ocasião de seis anos de seu falecimento. Entre as homenagens, a inauguração de um busto do compositor em frente à sede da Quilombo e o anúncio do lançamento da biografia de Candeia, escrita por João Batista Vargens.

Candeia me pediu para que fizesse o Manifesto do Grêmio Recreativo de Arte Negra Quilombo. Tentei transcrever os objetivos dele e suas propostas: Estou Chegando...Venho com fé. Respeito mitos e tradições. Trago um canto negro. Busco a liberdade. Não admito moldes. As forças contrárias são muitas. Não faz mal...Meus pés estão no chão. Tenho certeza da vitória (Revista *Última Hora*, em 17 de novembro de 1984).<sup>20</sup>

A análise do trecho do Manifesto dedicado a Quilombo permite observar o apego às questões relacionadas à tradição. É possível inferir que, ao reivindicar a defesa das tradições, Vargens e Candeia recorrem a um apanhado histórico do que seria uma cultura negra, pois “Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (Woodward, 2014, p.11). Desse modo, é importante definir que a identidade se constrói com base nas diferenças e num conjunto de elementos simbólicos compartilhados por alguns grupos.

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam

---

<sup>20</sup> Revista *Última Hora*. Rio de Janeiro, 17 de novembro de 1984.

a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados) (Woodward, 2014, p.p. 13-14).

Acredita-se, então, ser mais relevante analisar as questões referentes à identidade, às tensões e às disputas que envolvem a Quilombo e os que se afastavam da cultura negra do que definir o que pertence ou não à cultura negra. Por isso, será dada ênfase à produção da cultura da Quilombo dentro de um campo de tensões e embates, atentando-se para a pluralidade que envolve a cultura negra. Segundo Stuart Hall:

A questão subjacente de sobredeterminação – repertórios culturais negros constituídos simultaneamente a partir de duas direções – é talvez mais subversivo do que se pensa. Significa insistir que na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existe formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significado e crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes (Hall, 2003, p.343).

Juarez Barroso, em matéria sobre a criação de G.R.A.N.E.S Quilombo, no *Jornal do Brasil*, traz a fala de Candeia sobre a motivação para criar a agremiação e sua crítica aos novos padrões estéticos que estavam ocupando espaço nas Escolas de Samba. Nas palavras de Antônio Candeia:

Grêmio Recreativo de Arte Negra e Samba Quilombo. No nome, sugestão de resistência, jamais de nostalgia. Não se trata de uma simples “volta as raízes”, mas a afirmação dessas raízes, já que não se pode considerar evolução – quando se aprecia o crescimento, a transformação das escolas – um processo que alija o próprio sambista (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1975).

Tanto no trecho citado do Manifesto, quanto na fala de Candeia sobre a defesa das raízes, evidencia-se a diferença entre os que desejam salvaguardar as tradições afros no samba e aqueles que almejam outro contexto para as Escolas de Samba. Esse outro contexto não é aprovado por Candeia, uma vez que exclui os sambistas das decisões que envolvem as agremiações.

É nesse campo de embates e tensões que a Quilombo ganha corpo. É na busca de afirmação das raízes, cujo objetivo é “chamar a atenção do povo brasileiro para as raízes da arte negra brasileira” (Candeia; Isnard, 2023, p. 129), e na crítica a um novo sistema que busca se impor, que a Quilombo surge como uma recodificação que busca preservar a afro-brasilidade.

A afirmação que Candeia busca fazer das raízes afros, de modo a enfatizar os elementos simbólicos e os signos que formam a afro-brasilidade, representa sua luta pela defesa política e social da coletividade negra. Negar ou encobrir as africanidades presentes nas Escolas de Samba e nos sambistas é negar a si mesmo. As agremiações de samba, assim como os espaços educacionais, são espaços de poder, tensões e disputas, onde grupos dominantes, visando a seus interesses, tendem a silenciar e espoliar o que consideram como categorias periféricas.

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. (Hall, 2003, p. 257).

A Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo é uma experiência que nasce de uma zona de tensões e que se configura como uma sintetização das experiências dos negros narradas por eles mesmos, “conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro” (Nascimento, 2019, p.289). Candeia não fica restrito a defender as raízes culturais negras presentes no samba e vai além, defendendo os sambistas, sujeitos que, com o tempo, se viram aliados de suas próprias escolas de samba. Em 1978, Candeia deixou o plano terreno para agrupar o panteão da ancestralidade, sua trajetória possibilitou o semear de inquietações e resistências.

A Quilombo é a representação viva de uma raiz que se tornou fruto, é a subversão de uma ordem criada para excluir, quando não, eliminar o negro da sociedade. A Quilombo, além de defender e afirmar as raízes afro-brasileiras na cultura, surge como uma forma de valorizar e defender os sambistas da exclusão enfrentada, fruto do processo de mercantilização das escolas de samba, o que gerava, na figura de Candeia, o receio de que as Escolas de Samba se afastassem cada vez mais de suas raízes africanas, descaracterizando a cultura afro-brasileira.

## 4.2 - Quilombo e a defesa das raízes. Os embates da G.R.A.N.E.S Quilombo com a indústria cultural

O ano de 1977 foi marcado pela estreia da Escola de Samba Quilombo em desfile de rua. Dois anos após sua fundação, a G.R.A.N.E.S Quilombo apresentou o samba-enredo “Apoteose das mãos”, de autoria de Mariozinho de Acari, Zeca Melodia e Gael.

### Apoteose das mãos

Vamos dar as mãos  
 E vamos juntos  
 Cantar esta canção  
 Na tribo sudanês  
 Os homens fazem pano e madeira  
 Enquanto as negras iorubanas  
 Vão cortando lenha para assar bananas  
 Os artesãos que brilhante curtição  
 Fazem mil coisas  
 Usando a arte das mãos  
 Na arte negra do Quilombo  
 Aonde as mãos se unem novamente  
 Nosso samba é diferente  
 É samba capoeira  
 É gente pra frente

O samba-enredo da Quilombo se debruça sobre as artes de fazer e os ofícios dos povos Sudaneses e Iorubás, “Atualmente são identificadas diferentes etnias no grupo dos chamados sudaneses, como iorubás, jejes e haussás” (Gonçalves *et al.*, 2023, p.29). Nota-se que, para a composição da letra, houve uma pesquisa, por parte dos compositores, sobre os aspectos culturais relacionados aos povos africanos. A letra do samba-enredo apresenta uma (re)conexão da Quilombo com suas raízes africanas a partir das mãos que aqui são apoteóticas. Em “*Apoteose das mãos*”, a consagração das mãos está associada aos africanos e afro-brasileiros em seu papel na construção da arte e da cultura, sem se referir diretamente ao seu uso em função da escravidão.

O *Jornal do Brasil*<sup>21</sup>, em coluna reservada ao carnaval do ano de 1977, divulgava o desfile da Escola de Samba Quilombo, bem como a explicação do seu enredo.

O samba na explicação do presidente e também compositor Candeia, é a exaltação da mulher rendeira, do garimpeiro, do pintor e do escultor e resultou da fusão dos cinco concorrentes à seleção final. “Na Quilombo não existe o clima de guerra que nas outras escolas envolve a escolha do samba” – diz Candeia – “e por decisão de todos os autores eles foram transformados num só” (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1977).

<sup>21</sup> *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1977.

A escolha de um enredo que se aprofundasse na temática africana, ressaltando as artes de fazer dos povos, de certo modo relaciona esses aspectos ao contexto afro-brasileiro, evocou algumas inquietações. A Escola de Samba Quilombo buscava enfatizar o caráter democrático que vigorava na agremiação, pois a escolha do samba-enredo não se curvava aos padrões mercadológicos que se impunham sobre o mundo do samba e do carnaval. Segundo ressalta a pesquisadora Cristiana Tramonte:

O ano de 1973 foi marcado pela competição acirrada de sambas-enredo, na disputa pelo direito autoral. Este ano marca também a aproximação de compositores profissionais que não pertenciam a escolada de samba ao negócio do samba-enredo (Tramonte, 2001, p.75).

A preocupação da Quilombo centrava-se na defesa das raízes africanas e afro-brasileira no samba e na defesa dos sambistas que estavam afastados de suas escolas de samba, efeito de um processo de espoliação e exclusão ao qual foram submetidos por agentes externos, que começaram a disputar espaço dentro das agremiações cariocas.

Ao se aprofundar nas reflexões sobre as disputas de poder que envolviam o mundo dos sambistas, onde começa a se destacar a danosa interferência de sujeitos que não possuíam raízes no mundo samba, observa-se a influência de valores socioeconômicos diferenciados dos valores dos sambistas, sendo inevitável o surgimento de conflitos. O samba-enredo, o desfile, as fantasias e alegorias, a regulamentação do carnaval por agentes econômicos e pelo Estado e as suas relações com o processo de mercantilização do carnaval serão campos de disputa.

É nesse sentido que se busca pensar o samba-enredo como um bem cultural formulado por sujeitos inseridos num campo de tensões. A profissionalização dos sambistas a partir da entrada de carnavalescos alheios ao mundo do samba e da negritude, a “evolução” das escolas de samba e a expropriação e exclusão dos sambistas tradicionais e a difusão dos sambas-enredo são elementos que estão envolvidos numa rede de disputa que envolve a cultura dominante e os grupos subalternizados.

Esta diferenciação social vai refletir a hierarquização da sociedade em que se insere, só que, na lógica interna das escolas de samba, os valores estão invertidos: ali no topo da pirâmide era composto daqueles que naquele espaço, o comando era do sambista, a predominância das classes populares de origem negra, o negro era superior e tinha habilidades insubstituíveis pelo indivíduo branco, geralmente integrante das elites (Tramonte, 2001, p.71)

O samba, em sua pluralidade de estilos, e suas raízes na negritude, pode ser considerado “o processo vitorioso da conquista de hegemonia das classes populares de

origem negra, que não pode ser considerado uma derrota em função das transformações atuais das escolas de samba” (Tramonte, 2001, p. 81). A branquitude, quando se defronta com situações nas quais se vê excluída das zonas de domínio, busca meios para usurpá-lo. Entretanto, essa invasão da indústria cultural nas escolas de samba não deve ser vista sob o prisma derrotista. A capacidade histórica dos negros no Brasil de se (re)inventar é um aspecto que deve ser amplamente considerado.

A Escola de Samba Quilombo seguiu na contramão de um sistema de produção que se impunha no mundo do samba a partir da década de 1970. A mercantilização das escolas de samba, a transformação do carnaval em um evento para atender aos interesses comerciais de modo prioritário, secundarizando os sambistas, quando não, excluindo-os dos processos de composição dos enredos, dos sambas, das alegorias e fantasias e dos próprios desfiles.

O desfile de carnaval foi balizado estrategicamente pela cultura dominante – representada pelo Estado por meio da Secretária de Turismo do Rio de Janeiro e pelos setores midiáticos (televisão e gravadoras) que se infiltraram na festa momesca, impondo regramento ao evento. O tempo dos sambas-enredo seriam alterados para se enquadrar aos certames previstos para os desfiles e para a indústria cultural fonográfica.

Em 1977, a Escola de Samba Quilombo participaria do desfile de carnaval na Avenida Rio Branco, a convite da Secretária de Turismo na figura da Riotur. Segundo o *Jornal A Notícia*:<sup>22</sup>

Desfilando livre e descontraída pela avenida, sem esquemas, imposições, figurinos ou estrelas, despreocupadas com novas formulas de apresentação musical ou com a contagem dos pontos, a Escola de Samba Quilombo mostrou, ontem, o verdadeiro papel de uma escola de samba e apresentou seu carnaval de 77 visando, apenas, realizar a mais genuína festa brasileira[...] (*Jornal A Notícia*, Rio de Janeiro 1977).

Observa-se que a Quilombo, ao negar o modelo de carnaval imposto a partir de condutas que visam a atender a preceitos mercadológicos, não se exime de participar do desfile de carnaval. “Acontece de às vezes o negro se apropria dos mecanismos que a sociedade dominante concedeu ao seu protagonismo com a maliciosa intenção de controlá-lo” (Nascimento, 2019, p.283). Segundo João Batista Vargens, a Escola de Samba “Quilombo desfilou duas vezes no Carnaval e trouxe como temas *As mãos do povo e Ao povo em forma de arte*, 1977 e 1978 respectivamente” (2014, p. 83).

---

<sup>22</sup> *Jornal A Notícia*, 23 de fevereiro de 1977.

Candeia, ao criar a Escola de Samba Quilombo, vislumbra a defesa das raízes afro-brasileiras no mais amplo sentido, não se restringindo ao samba. As atividades culturais que a agremiação promovia estavam diretamente relacionadas às raízes africanas no Brasil. A título de exemplo, é possível citar a formação de um grupo de Jongo, manifestação cultural africana que contribuiu para a formação do samba, afoxé, maculelê, xaxado e maracatu. Antônio Candeia acreditava que a defesa desses elementos de africanidades era tão importante quanto a defesa dos sambistas nas escolas de samba.

Essas manifestações culturais de raízes africanas, promovidas pela Quilombo, devem ser compreendidas a partir da sua coletividade, assim como as escolas de samba de uma forma geral. Apesar de Candeia representar papel de destaque enquanto precursor da Escola de Samba Quilombo, fez ressalvas quanto a esse papel, pois não queria dar a impressão de que centralizava as decisões da agremiação em suas mãos.

O jornal carioca, *Movimento*<sup>23</sup>, em matéria intitulada *Sambando com os próprios pés*, apresentava uma reportagem sobre a criação da Escola de Samba Quilombo, não se limitando a entrevistar somente Candeia, mas também outros fundadores e membros da agremiação. Tal exigência de entrevistar os participantes foi fator condicional para que Candeia concedesse a entrevista, pois não queria corroborar a prática de algumas escolas de samba de conceder destaque a determinadas figuras em detrimento de outras.

Embora seja um dos fundadores da escola, Candeia não queria dar entrevista a Movimento justamente por ser contra o vedetismo tradicional nas escolas de samba, em que alguns figurões se promovem acima de todos os outros. Enfim, concordou em falar sobre a Quilombos – e não sobre si – explicando, na própria entrevista, sua relutância inicial. E fez questão de que Movimento acrescentasse, ao seu depoimento, o de outros integrantes da Quilombos. (Jornal *O Movimento*, 1977).

Os sujeitos que ganharam notoriedade e destaque nas escolas de samba, a quem Candeia chama de “figurões”, são representados pela figura do carnavalesco. Nei Lopes e Antônio Simas apontam para a classificação e as alterações de sentido da ideia do que vem a ser o carnavalesco. Segundo os autores:

Artistas de fora – A participação, no carnaval popular, de artistas com formação ou prática acadêmica remonta aos ranchos carnavalescos. Embora, segundo algumas fontes, a Portela já tivesse utilizado, na década de 1950, os serviços es da decoradora francesa Ded Bourbonnais (Lopes, 1981: 41; mas não registrado no citado Candeia e Isnard), e o casal Dirceu e Marie Louise Nery tivesse igualmente realizado desfile salgueirenses, o grande marco da participação de artistas de outro universo nas escolas é a chegada do cenógrafo Fernando Pamplona ao G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro no carnaval de

---

<sup>23</sup> Jornal *O Movimento*, 1977.

1960. Professor da Escola Nacional de Belas-Artes, Pamplona promoveu grande revolução na estética do carnaval das escolas, tipificando assim, a figura do carnavalesco, e criando uma verdadeira “escola” entre alunos e colaboradores, muitos dos quais, como Joãozinho Trinta, se tornaram famosos nas décadas seguintes (Lopes; Simas, 2021 p.p. 55-56).

Candeia via no movimento de entrada de intelectuais nas escolas de samba, uma ameaça aos sambistas e, conseqüentemente, as raízes afros que compunham as escolas de samba. O que para alguns entusiastas das mudanças nas escolas de samba era considerado uma evolução; para outros sambistas configurava-se uma deformação. Uma deformação nas estruturas epistemológicas, na construção das alegorias e do samba-enredo.

Os primeiros carnavalescos eram membros da própria comunidade de onde se originavam as escolas de samba, compartilhavam seus saberes nas criações das alegorias, dos enredos e do samba. A exemplo do que eram os Quilombos, esses sujeitos formavam entre si uma rede de sociabilidade que envolvia o processo de criação, as trocas de experiência e a resistência a um sistema historicamente opressor. Tal concepção dialoga com o ideal quilombista proposto por Abdias Nascimento.

Para refletir sobre as escolas de samba e o carnaval, é preciso pensar esse binômio a partir da concepção de povo, afinal ele é o responsável pelo seu processo de construção. Uma escola de samba pode ser classificada no sentido de interioridade e exterioridade. Ao se pensar em seu aspecto interior, deve-se considerar a estrutura, as relações de poder, as disputas, os processos de criação de alegorias, adereços, fantasias, e o samba-enredo. O ponto de culminância revela-se a partir das confluências desses elementos que se expressa pelo desfile, durante o carnaval, o resultado do jogo de tensões, criações e disputa. Os elementos internos (fantasias, adereços e alegorias) conferem sentido visual aos elementos externos – no caso o ato do desfile – que, por sua vez, são regidos pela melodia dos enredos. O “samba-enredo, portanto, é o samba cuja letra, entre outros requisitos estéticos, desenvolve, expressa ou alude o tema da escola – tema esse que também se manifesta, paralelamente, em fantasias, alegorias e adereços” (Mussa e Simas, 2010, p.25).

O carnaval, o samba-enredo e o desfile, configuram-se, efetivamente, como expressões que compreendem determinado grupo, suas epistemologias e suas expressões culturais. Candeia via esses elementos ameaçados pela presença de sujeitos alheios às escolas de samba e temia também pelo esquecimento das raízes afros das agremiações. Neste estudo, não se pretende promover qualquer forma de depreciação dos carnavalescos

que se inseriram ou foram inseridos nas escolas de sambas. O intuito é analisar as tensões geradas a partir da presença desses novos sujeitos nas agremiações cariocas.

No entanto, é notório que a figura do carnavalesco, de certo modo, solapava o protagonismo do negro no mundo do samba, protagonismo esse escamoteado do processo direto de produção dos figurinos, dos sambas-enredo, das alegorias e dos desfiles. Esses elementos se configuram como expressões culturais de suas trajetórias e suas relações e de sua própria história. A pesquisadora Ana Maria Rodrigues Ribeiro, na obra intitulada *Samba Negro Espoliação Branca*, levanta algumas questões que envolvem as transformações nas escolas de samba.

O indivíduo que participava diretamente das manifestações culturais de seu grupo, dando formas plásticas e estéticas ao seu poder criador, independentemente do grau de sofisticação dessa criação, teve solapada tal oportunidade. Atualmente encontra-se na situação de mero espectador, sem obter quaisquer gratificações advindas da capacidade de criar enredos, pensar nas fantasias, construir seus carros alegóricos utilizando papelão molhado, dançar enfim, soltando o corpo no espaço, deixando-se instintivamente conduzir pela força dos batuques. Isso porque os desfiles, atualmente, são programados passo a passo por pessoas estranhas à sua realidade social, à sua identidade de “racial”, ficando para os negros a parte pesada da execução dos projetos e a efetiva massa desfilante que dá corpo à escola nos desfiles (Ribeiro, 1984, p.42).

Tratando-se da questão que envolve os processos de criação nas escolas de samba, a autora relega aos negros um papel de espectadores, cabendo a eles os serviços braçais e a participação nos desfiles, ficando o corpo retido por regras impostas pela cultura dominante, obedecendo a um compasso enquadrado. Ao analisar a entrada da cultura dominante nas escolas de samba a partir de cooptação, a autora constrói uma concepção de abandono ou desistência dos negros das agremiações. A insatisfação dos sambistas, forjados nas escolas de samba e nas suas respectivas comunidades, e a criação da Escola de Samba Quilombo revelam que há um campo de disputa, de resistências e de recriações.

Candeia e Isnard tecem críticas à chegada dos carnavalescos nas escolas de samba carioca e à conformação do desfile num tempo regulamentado, com a finalidade de atender aos interesses da indústria cultural e dos sistemas midiáticos. Segundo Candeia e Isnard, “essa ‘pseudoevolução’” (2023, p.53) se identifica com os interesses de uma cultura dominante que se impôs. Assim, ocorre, neste cenário, uma disputa de poder entre a cultura dominante, representada por uma camada oriunda de meios acadêmicos, que não almeja exterminar o samba enquanto manifestação cultural, mas se apropriar de modo a reconstruir de acordo com seus interesses.

Os artistas populares, aqueles que deram seu esforço em troca de amor pela escola, o homem do povo, o sambista, aqueles ligados diretamente à cultura popular das escolas, de repente viram aparecer como concorrentes artistas plásticos, escultores, cenógrafos, figurinistas com curso superior apresentando *curriculum vitae*. Evidentemente o trabalho dos homens ligados à cultura popular foi sendo desvalorizado e ridicularizado (Candeia; Isnard, 2023, p.p 51-52).

A crítica de Candeia não só volta-se aos carnavalescos alheios às questões que envolvem as escolas de samba, mas também à transformação do carnaval num “*show business*” (2023, p.105). “Quilombo não pretende chamar atenção do consumo violentador da cultura tradicional, mas sim denunciar sua participação” (Candeia e Isnard, 2023, p.130).

A disputa que a Escola de Samba Quilombo travava com a cultura dominante e o processo de comercialização do carnaval, com o objetivo de transformá-lo em produto de consumo para determinados setores da sociedade, ocasionava uma exclusão de alguns sambistas, ou mesmo o autoexílio de suas agremiações, como é o caso do cantor e compositor Cartola que, em entrevista publicada no *Caderno B do Jornal do Brasil*<sup>24</sup>, demonstrou seu descontentamento com os rumos que sua escola de samba vinha tomando.

Eu tinha encerrado minha carreira em 48. Sai com a Mangueira só para fazer a vontade do Bira. Agora, eu vou lá assistir, vou torcer, sentir aquele nervosismo coisa e tal, mas vou sem fantasia, vou à paisana. O desinteresse do mestre é mais profundo: “No meu modo de pensar as escolas de samba já acabaram. Já não existe mais escola de samba. Há só uma agora, a Quilombo. As outras são show” (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1978).

Cartola, ao ressaltar a Quilombo como única escola de samba existente, contrapôs-se às modificações pelas quais as agremiações passaram. Os sambistas não criticavam a espetacularização do carnaval, mas sim o fato de esse processo acontecer a partir de fatores externos, marginalizadores da figura do sambista tradicional e de suas raízes em favor do poder econômico que busca se impor sobre o carnaval, uma vez a modernização e o consumo, alheios aos interesses dos sambistas, atende aos interesses da indústria cultural.

Além dos fatores relativos à defesa das questões identitárias das agremiações, é preciso levar em conta as questões mercadológicas e financeiras que envolviam o carnaval. Apesar de uma série de transformações vivenciadas as escolas de samba, não se pode esquecer que o negro tem papel relevante nessa estrutura. Esses sujeitos, mais especificamente os negros, se defrontam com uma disputa de poder, na qual se veem

---

<sup>24</sup> Jornal do Brasil. 1 de julho de 1978.

diante de contradições, pois, à proporção que são distanciados das tomadas de decisões, continuam a sustentar, de forma ativa, as bases culturais das escolas de samba que possuem suas raízes nas africanidades.

Um dos fatores que confere sentido ao carnaval é o povo, mesmo que a cultura dominante se infiltre nas escolas de samba, seja nos setores da produção cultural, seja no aspecto econômico, conclui-se que, além das questões de raciais e da produção cultural, é preciso olhar para a luta de classes presentes na cultura. Segundo Stuart Hall:

O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar. O que importa não são os objetos culturais intrínseca ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais: cruamente falando e de uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela (Hall, 2003, p. 258).

A luta de classes não pode ser excluída da análise, visto que esse elemento está diretamente ligado ao mundo dos sambistas. As escolas de samba começaram a chamar a atenção de outros setores da sociedade, que viram nelas um meio de obter vantagens financeiras. Não obstante, os sambistas tradicionais dessas agremiações não estavam incluídos nesse processo que vislumbrava uma ascensão social. Ao contrário do que se pode pensar, o crescimento das escolas de samba não implicou a mudança de vida dos sambistas, já que foram sendo alijados desta possibilidade.

O sambista que contribuía com sua escola de samba viu-se obrigado a entrar numa disputa pela sua sobrevivência. Na medida em que o carnaval vai adquirindo ares de competição, a partir da interferência do consumo, os sambistas tradicionais empenhavam-se em construir alegorias, fantasias e adereços de acordo com sua lógica de produção, que não necessariamente se enquadrava nos padrões mercadológicos.

Tal processo de produção ocorria mediante pagamento, mas seguia os preceitos que estavam ligados à cultura popular das escolas de samba, que se relacionavam com as raízes afro-brasileiras. O interesse econômico não tardou a chamar a atenção dos sujeitos que logo seriam classificados como “carnavalescos”. Não era a figura do carnavalesco em si, ou de grupos letrados, que causava repulsa aos sambistas, o que gerava perturbação era a tentativa de interferência arbitrária na cultura da comunidade. Como aponta Candeia e Isnard em:

Os verdadeiros sambistas, ou seja, mestre-sala e porta-bandeira, os passistas, os ritmistas, os compositores, as baianas, os artistas natos do barracão, são hoje em dia colocados em segundo plano em detrimento de artistas de telenovelas, dos chamados “carnavalescos”, ou seja, artistas plásticos, cenógrafos,

coreógrafos e figurinistas profissionais. Ao substituímos os valores autênticos das escolas de samba nós estamos matando a arte popular brasileira, que vai sendo desta maneira aviltada e desmoralizada no seu meio ambiente, pois escola de samba tem sua cultura própria com raízes no afro-brasileiro (Candeia; Isnard, 2023, p.105).

Quando se aborda a questão do que os autores chamam de “valores autênticos”, faz-se necessário analisar que não estão se referindo a uma espécie de purismo cultural, o que se busca é a defesa das raízes afro-brasileira no samba. A presença de carnavalescos nas escolas de samba, além de tentar estabelecer interferências no campo cultural, onde os enredos e as alegorias serão criados a partir da lógica do consumo, também usurpam a possibilidade de ascensão econômica dos sambistas tradicionais em suas escolas de samba.

Nei Lopes tece severa crítica ao que se considera como uma possível ascensão social dos sambistas. O autor classifica essa tese como uma utopia. Lopes, sambista que foi um dos compositores da Escola de Samba Quilombo, critica o fato de a cultura do samba ser usurpada pelo capital.

Em fevereiro de 1976, o médico Hiram Araújo, criador do Departamento Cultural da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense e responsável pelos últimos carnavais da Portela até 78, declarava em entrevista ao repórter Carlos Jurandir: “Desde que o samba virou bem de consumo, uma mercadoria como outra qualquer, gerou-se um processo irreversível. Houve a ascensão social do sambista. Se a escola de samba cobra ingresso e comercializa o samba, nada mais justo que aquele que o produz seja remunerado. Cada vez menos há lugar para o amadorismo”. Ingênua a posição do Dr. Hiram. De fato o processo irreversível está aí. De fato, a sociedade brasileira já chegou àquele estágio de desenvolvimento em que tudo, inclusive a criação artística, é o objeto de consumo, é mercadoria (Lopes, 1981, p.13).

O portelense Hiram Araújo, ao defender a comercialização do samba e a venda de ingressos, ignora o fato de que o sambista pertencente à cultura tradicional da escola, seria extirpado desse processo. A população negra que via no samba um meio de aceitação social e os sambistas tradicionais se deparou com um campo de disputa para a obtenção de uma ascensão socioeconômica. A Escola de Samba Quilombo é gestada não como uma segunda opção para os sambistas, afinal não era a intenção de Candeia que os sambistas deixassem suas agremiações de origem, ela é criada com o intuito de servir de modelo para as outras escolas.

Candeia sentia grande incômodo ao ver os sambistas sendo alijados de participarem do carnaval em decorrência de questões mercadológicas. Em entrevista ao *Jornal Movimento*, Candeia traz a seguinte afirmação:

As grandes Escolas cobram 30, 40 cruzeiros e quando chega mais perto do carnaval o preço da entrada vai até 60. Aqui em Quilombos, se você chegar pros ensaios as 6ª feiras, sábados, domingos entra de graça. Não estamos ligados nem no esquema da Riotur, nem da Associação das Escolas de Samba, nem pretendemos nos filiar, pra não perder nossa autonomia, porque o conceito que temos de Escola de Samba para nós é um, para eles é outro. (Jornal *Movimento*, Rio de Janeiro, 1977).

Ainda, no mesmo periódico, Clóvis Carpino, *Relações Públicas da Quilombo*, mostrou seu descontentamento com os rumos do carnaval e a exclusão dos sambistas.

Vejam só, o Ismael Silva, o “pai da criança”, fundador junto com Brancura, Gago e outros, da primeira Escola de Samba, foi barrado no último carnaval. O Albino Pinheiro deu duas entradas comuns para ele. Disse que ia dar cadeira cativa. O Ismael chegou lá e não tinha cadeira cativa pra ele. Falamos com o cara da comunicação lá da Riotur, não deu em nada. Então o Ismael resolveu ir embora (Jornal *Movimento*, Rio de Janeiro, 1977).

Perceber que a presença do Estado, por intermédio da Riotur, e de agentes externos ligados aos meios acadêmicos e midiáticos, ao usar o nome de modernização ou evolução do carnaval carioca, promoveu uma tentativa constante de desorganizar e reorganizar a cultura popular. A tentativa de modernização não implica necessariamente inclusão ou superação das desigualdades, como pode-se observar pela exclusão dos sambistas dos processos decisórios e a interferência nas suas criações dentro de suas escolas de samba.

A mercantilização das agremiações, a partir da transformação do carnaval num objeto de consumo pode ser compreendida não só como uma tentativa de reeducação cultural, mas também pode ser analisada no campo das disputas socioeconômicas. O samba, que possui suas raízes nas africanidades, passa a ser enquadrado dentro de uma lógica mercadológica que se configura como uma tentativa, por parte do poder dominante, de remodelar estruturas culturais e socioeconômicas, com o fim de perpetuar privilégios.

A Quilombo surge como uma força nesse campo de disputas de poder, pois seus princípios são regidos pela preservação da cultura afro-brasileira, que não se apega a purismos e acredita “na evolução gradativa, vinculada às origens e raízes populares (afro-brasileira) desde que traga reais benefícios sem despersonalizar nossa cultura”, como afirmam Candeia e Isnard (2023, p.131). A Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo defende as raízes da afro-brasilidade por acreditar que esse elemento representa a expressão da cultura e das origens.

A defesa da afro-brasilidade torna-se uma máxima da Escola de Samba Quilombo, vista nas suas mais variadas expressões culturais, dentre elas seus sambas-enredo que obedeciam a uma lógica afrocentrada, pautada no protagonismo do negro na sociedade brasileira. Essa lógica se chocava com os padrões que a indústria cultural buscava impor.

Porém, é nesse campo de embates com a cultura dominante que a Quilombo se (re)inventa, indo ao encontro da valorização das pedagogias culturais negras.

### 4.3 - Um desfile pelos sambas-enredo da Quilombo no ensino de História

Os sambas-enredo podem ser tomados como objeto de análise a partir das pedagogias culturais, suscitadas mediante suas (re)produções e difusões, “As pedagogias culturais são construções culturais, estas atuam com a cultura para penetrar, mediar e produzir modos de se viver contemporâneos” (Lúcia, 2019, p.43).

Sob esse viés, investigar os sambas-enredo criados pela G.R.A.N.E.S Quilombo é pertinente, pois a comunidade e os sambistas estão inseridos em um contexto da vida cotidiana: a sua ancestralidade, os percalços, as dinâmicas sociais, as suas trajetórias históricas, as relações e os afetos são transmitidos via versos e melodias.

Cabe observar que, além de promover um apanhado analítico dos sambas-enredo da Quilombo, busca-se, nesta pesquisa, elencar alguns procedimentos que podem ser utilizados por professores da área de ciências humanas, que pretendam promover atividades com músicas.

Dito isso, é de relevância que se compreenda e se desenvolva uma articulação entre “texto” e “contexto”, segundo Marcos Napolitano (2005, p.77). Analisar as conjunturas nas quais as músicas foram compostas é de fundamental importância para que se possa compreender as suas nuances. Além de uma análise que se debruce sobre os aspectos conjunturais de produção da música, é necessário atentar para as questões referentes aos parâmetros verbo-poético e os aspectos musicais.

Cabe ao pesquisador tentar perceber as várias partes que compõem a estrutura, sem super-dimensionar um ou outro parâmetro. Foi muito comum, até o passado recente, a abordagem da música popular centralizada unicamente nas “letras” das canções, levando a conclusões problemáticas e generalizando aspectos parciais das obras e seus significados. Mas, como ponto de partida, a abordagem deve levar em conta a “dupla natureza” da canção: musical e verbal. Uma “dupla natureza” que desaparece no mesmo momento da composição. Aliás, o grande compositor de canções é aquele que consegue passar para o ouvinte uma perfeita articulação entre os parâmetros verbais e musicais de sua obra, fazendo fluir a palavra cantada, como se tivessem nascido juntos. (Napolitano, 2005, p.80).

Os desafios que a pesquisa apresenta revelam-se na dificuldade de encontrar registros sonoros de alguns sambas-enredo criados pela Quilombo, entre os anos de 1975 de 1986, fato que pode ser explicado pela resistência de Candeia em compactuar com a midiaticização dos desfiles. Em alinhamento com a concepção metodológica de análise da música e da letra – a palavra cantada – é que este trabalho se dedica a explorar

inicialmente quatro sambas-enredo da G.R.A.N.E.S Quilombo, escolhidos devido ao fácil acesso à letra e música, dispostas em álbum LP e CD e em plataformas musicais.

No entanto, o fato de não haver outros sambas-enredo da Quilombo ao alcance dos ouvidos, por meio da sua melodia e de seu campo harmônico, não implica a impossibilidade de problematização de suas letras. Por isso, opta-se também, nesta pesquisa, pela análise dos sambas-enredo da Quilombo que dispõem apenas as letras, pois problematizá-los possibilita adentrar o vasto repertório que encabeça os enredos dos sambas, que representam pedagogias culturais que podem fornecer elementos para a construção de uma outra óptica sobre a História da África e dos Afro-brasileiros.

Alguns sambas-enredo da G.R.A.N.E.S Quilombo, disponíveis em letras e músicas, podem ser encontrados no LP intitulado “A arte negra” de Wilson Moreira e Nei Lopes. Esse álbum traz dois sambas-enredo que fazem parte do acervo da Quilombo, são eles: “Ao povo em forma de arte” (1977) e “Noventa anos de Abolição” (1979). O samba-enredo “Dia de Graça”, de 1980, pode ser visto e ouvido na interpretação do grupo de samba Utotombo, em reprodução no Youtube.<sup>25</sup>

Na década de 1970, o carnaval e, especificamente, as Escolas de Samba passaram por várias modificações, pois figuras alheias às agremiações e às comunidades passavam a compor o quadro de carnavalescos das escolas de samba. A preocupação de Antônio Candeia era que essa renovação pelas quais as Escolas de Samba passavam, excluísse os negros dos processos que envolvem a construção dos desfiles, dos enredos, da própria organização da expressão cultural do carnaval.

Em 1975, a “Quilombo nasceu da necessidade de se preservar toda a influência afro, na cultura brasileira” (Candeia, Isnard, 1978, p. 87). Candeia preocupava-se com os rumos que as escolas de samba e o samba estavam tomando, por isso começou a desenvolver um conjunto de atividades que valorizassem a identidade afro-brasileira.

Os direcionamentos formulados pela agremiação, visam à valorização e defesa do elemento negro na cultura nacional, atua no combate ao racismo epistêmico que invisibiliza, oblitera, expolia e deturpa as africanidades presentes na cultura. Ao se propor como uma Escola de Samba que abranja as várias manifestações culturais dos negros, a Quilombo atesta sua defesa dos elementos identitários, bem como a perpetuação desses

---

<sup>25</sup> Janeiro de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Zg21GUtOk4U>.>. Acesso em: 12 jan. 2024.

elementos. Essas ações valorativas impactaram positivamente para destacar e resgatar as epistemologias negras no Brasil.

Com base na premissa de construir uma agremiação que evocasse a narrativa negra e suas trajetórias, a G.R.A.N.E.S Quilombo trouxe sambas-enredo de temática afro. Cabe frisar que esta pesquisa deter-se-á em abordar os sambas-enredo da Quilombo, a partir do recorte temporal que compreende os anos de 1977 a 1986.<sup>26</sup>

Rachel Trindade, autora de “Ao povo em forma de arte”, afirma, no documentário “Candeia” (2018), que a fonte de inspiração para compor tal enredo partiu da frase de seu pai, Solano Trindade, “Pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte”.

Inspirados nas concepções do poeta Solano Trindade, os compositores Wilson Moreira e Nei Lopes, em 1978, compuseram o samba enredo “Ao povo em forma de arte”, cuja autoria do enredo foi desenvolvida por Rachel Trindade.

### **Ao povo em forma de arte**

<p>Quilombo pesquisou suas raízes          Nos momentos mais felizes          De uma raça singular, e veio          Pra mostrar esta pesquisa          Na ocasião precisa          Em forma de arte popular          A mais de quarenta mil anos atrás          A arte negra já resplandecia          Mas tarde a etiópia milenar          Sua cultura até o Egito estendia          Daí o legendário mundo grego          A todo negro de etiópe chamou          Depois vieram reinos suntuosos          De nível cultural superior</p>	<p>Que hoje são lembranças de um passado          Que a força da ambição exterminou          Em toda cultura nacional          Na arte, até mesmo na ciência          O modo africano de viver          Exerceu grande influência          O negro brasileiro          Apesar de tempos infelizes          Lutou, viveu, morreu e se integrou          Sem abandonar suas raízes          Por isso o quilombo desfila          Devolvendo em seu estandarte          A histórias de suas origens          Ao povo em forma de arte.<sup>27</sup></p>
--	--

“Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo.” (Santos, 2021, p.45). Esta perspectiva dialoga com o enredo e com o pensamento do poeta Solano Trindade. Ao ressaltar a importância da busca pelas raízes, Trindade foge de uma espécie de ídolo das origens, busca enfatizar os elementos formadores da cultura negra e

<sup>26</sup> Com o objetivo de promover uma melhor visualização, as letras dos sambas-enredo serão dispostas em duas colunas.

<sup>27</sup> Ao povo em forma de arte. Interprete: Wilson Moreira/Nei Lopes. Compositor: Nei Lopes e Wilson Moreira. *Gravadora: EMI-Odeon. Catálogo: 062 421196.* Samba enredo.

devolver os aspectos ao povo em forma de arte. Essa imersão nas origens, a fim de compreender as idiossincrasias da cultura negra, configura-se como elemento fundamental da construção de um discurso de si.

A retomada das palavras e da narrativa histórica caracteriza-se como resistência ao longo processo de imposição de uma cultura branca. “A violência do colonizador é linguagem e, por ser linguagem possui conteúdo ético e normativo” (Fanon, 2022, p.15). Possuir o domínio da linguagem configura-se como uma das faces da dominação, retomar esse domínio é recobrar sua autonomia. Na esteira dessa concepção, pode-se atentar para a intenção inicial descrita na letra, que sintetiza de forma poética e melódica, uma história dos negros e seu processo diaspórico, a partir de uma pesquisa desenvolvida pelo próprio negro.

“Ao povo em forma de arte” apresenta uma trajetória histórica dos africanos, ressaltando sua ancestralidade e suas influências na formação das conjunturas brasileiras, sem deixar pontuar que esse processo se fez à custa de um sistema de opressão ao qual os negros foram submetidos. Mais do que historicizar o elemento negro no Brasil, o samba-enredo busca promover, através da história enquanto narrativa, e da música, uma releitura das trajetórias dos africanos ao longo dos tempos. Cabe enfatizar que a letra provoca o ouvinte, pois, ao tocar no aspecto da ancestralidade africana, o samba-enredo traz a trajetória milenar dos africanos que, muitas vezes, é menosprezada, quando não, silenciada no campo da educação.

Traçar a trajetória histórica dos africanos e sua influência nos mais variados campos da formação da nossa sociedade, ajuda a compreender a nossa construção identitária de matriz afro. O samba-enredo, ao tratar da influência dos negros na arte, na ciência e nas suas dinâmicas sociais, possibilita a compreensão da negritude como um elemento fundamental da civilização do país.

A análise de materiais didáticos e a experiência cotidiana em sala de aula, permite inferir que, quando comparada com uma história dos povos europeus, a história africana ainda é pouco abordada nos ambientes escolares e educacionais. Os estudantes são estimulados a se aprofundarem numa história europeia, desde a sua formação até os dias atuais. Quando o samba-enredo trata a cultura e a arte africana como milenar, abrem-se várias portas para professores e estudantes adentrarem nesse universo plural das africanidades. A inquietação deve levar à pesquisa, afinal, enquanto os povos clássicos estendiam sua cultura pela Europa, havia uma intersecção com povos africanos no que se compreende como Mediterrâneo, que se configurou como espaço de dominação e troca.

O samba-enredo, “Ao povo em forma de arte”, possui elementos críticos, que podem passar despercebido caso haja uma escuta superficial. Quando os compositores abordam a relação entre os africanos e os gregos, adjetivam os gregos como “legendários”. Esse termo significa autor ou compilador de legendas. O uso desse termo denota certa inquietação dos autores do samba-enredo no tocante à questão de quem escreve a história da África.

Ao se referirem ao “legendário mundo grego”, os compositores estão fazendo uma referência a Heródoto, quando viajou ao Egito. Dentro desse contexto, os autores do samba-enredo apontam para uma generalização promovida pelos europeus na figura de Heródoto, quando classificam todo negro de “*aithiops*” (etíope) populações com a pele escura.

A obsessão do branco europeu pelo protagonismo é criticada a partir do momento em que os autores do samba-enredo e a escola de samba Quilombo, debruçam-se na pesquisa das raízes da afro-brasilidade, escapando da visão eurocêntrica sobre as africanidades, revisando a narrativa histórica a partir de outras vozes.

A utilização desse samba-enredo como ferramenta pedagógica nas aulas de história é uma fonte riquíssima que suscita várias questões que podem ser objeto de pesquisa por parte dos professores e dos estudantes. Ao trazer a narrativa histórica das raízes afros, através de suas origens, o samba-enredo deixa algumas pontas soltas que podem ser aprofundadas em sala de aula. Nei Lopes afirma sobre um recorte que a letra sofreu que

Como toda letra de samba-enredo e toda obra de encomenda, é bastante limitada pelas exigências da sinopse. O curioso é que, entre a segunda e a terceira estrofe, havia uma outra que enumerava diversos povos africanos. Por sugestão do imortal fundador do Quilombo, Antonio Candeia Filho, o Candeia, na véspera da gravação que ele fez para WEA, antes do carnaval a retiramos e não fez a mínima falta (Lopes, 2022, p.54).

A intencional ausência dos povos africanos na letra do samba-enredo, aos olhos do compositor, pode não ter feito falta, porém para os professores de história seria de grande valia. Deve-se ressaltar que, apesar de narrarem uma história nos seus enredos, os sambas não são feitos para um único público, como professores de história. Propor uma atividade de pesquisa aos estudantes sobre os reinos africanos suntuosos, como cita o samba-enredo e suas lógicas sociais e culturais, é um caminho metodológico que pode ser trilhado por professores em sala de aula para tirar da penumbra toda uma trajetória dos povos africanos.

O aprofundamento da milenaridade africana favorece a ruptura de uma lógica da humanidade imposta pelos europeus, a partir da construção de sistemas de dominação e opressão que culminaram com a formação de grandes impérios coloniais de base escravista. Não obstante, também é necessário compreender o papel do branco europeu ao logo da história e as vantagens que acumularam com seus processos de dominação e espoliação dos negros no Brasil.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p.23).

No que diz respeito aos aspectos melódicos e estéticos que compõem o samba-enredo “Ao povo em forma de arte”, resolveu-se utilizar o videoclipe desse samba transmitido no programa do Fantástico da TV Globo, na década de 1970<sup>28</sup>. Deve-se frisar que este samba-enredo foi regravado por diversos artistas, como Martinho da Vila, Roberto Ribeiro e o próprio Candeia.

As questões que envolvem a harmonia e a dinâmica do desfile foram questões que atraíram a atenção de Candeia, pois havia, por parte do fundador da Quilombo, uma preocupação na concatenação desses elementos. Aspectos poéticos (enredo e letra), harmonia (músicos e instrumentistas), plasticidade (adereços), quando encadeados resultam na completude do samba-enredo.

A escolha em analisar o videoclipe se deu de forma intencional, pois permite adentrar o campo audiovisual, de modo a escrutinar os elementos poéticos, harmônicos e plásticos. Neste ponto, resolve-se, portanto, compreender os elementos harmônicos e plásticos, visto que as questões relacionadas ao enredo e à letra do samba-enredo, já foram trabalhadas no início desta tônica.

Ao promover um exercício de escuta do samba-enredo, pode-se perceber uma orquestra instrumental com marcações do surdo, ataques de tamborins que se harmonizam à melodia de violão e cavaquinho. Percebe-se a utilização, também, de instrumentos como pandeiro, reco-reco, ganzá e repiniques. A presença de um instrumentista tocando um atabaque, instrumento que não costuma ser utilizado em desfiles de escolas de samba, é

---

<sup>28</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Ht659LKHxDI>> Acesso em: 15 de out 2023.

fundamental para relacionar o enredo ao campo melódico, ambos remetem a elementos das africanidades. Segundo o pesquisador Nei Lopes:

Atabaque – Designação geral dos vários tipos de tambor usados nos cultos afro-brasileiros. No sentido estrito, é um instrumento de percussão que consiste em um corpo de madeira cilíndrico e afunilado revestido, na extremidade mais larga, por uma pele de animal. (Lopes, 2015, p.25).

Toda essa estrutura melódica é orquestrada por um diretor de harmonia, que representa um elo entre os músicos e os passistas, regendo esses elementos de modo a promover o andamento equilibrado do desfile, conduzindo todos no compasso melódico do samba-enredo, uma vez que o ritmo é o fator que dita o movimento e a cadência do corpo. Quando visto de modo superficial, o videoclipe do samba-enredo pode passar uma falsa ideia de desorganização no que diz respeito à apresentação do desfile. No entanto, deve-se atentar para o fato de que Candeia era crítico da glamourização e da imposição de regras que dificultavam a execução do samba e do desfile.

Os elementos que compõem o desfile da escola de samba passam a obedecer uma outra lógica que, no caso, busquem valorizar as raízes afros dessa expressão cultural. Como aponta Candeia:

Basta ver um desfile de escola de samba e percebe-se nitidamente as deformações (modernizações) impostas pelo poder econômico sem mostrar desenvolvimento da cultura popular. Não está muito longo o extermínio das baianas, do mestre-sala e porta-bandeira, dos passistas (quase extintos), dos compositores que vão sendo envolvidos e destruídos pela modernização e pelo consumo. (Candeia; Isnard, 2023, p.131).

Outro quesito que merece atenção é a questão das fantasias, pois observa-se que os passistas não carregam grandes adereços, que, muitas vezes, limitam a movimentação do corpo. Pode-se constatar que as fantasias e os adereços remetem a elementos que estão relacionados às africanidades. A utilização de palha da costa ou fibra de ráfia e de búzios, nos adereços e nas fantasias, revela a estreita ligação do samba-enredo e do desfile com as religiões de matriz africana, como o Candomblé.

Com o intuito de valorizar a temática negra, os sambas-enredo da Quilombo traziam em seus enredos temáticas voltadas para as questões raciais. Com base nessa perspectiva, no ano de 1979, no embalo da efeméride dos noventa anos da abolição, os compositores Wilson Moreira e Nei Lopes, apresentaram o samba-enredo intitulado “Noventa anos de Abolição”. O *Jornal do Brasil*, em matéria escrita por Diana Aragão, em 1979, trazia o samba-enredo da Quilombo escolhido pelos seus membros.

O Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo escolheu no sábado passado, o seu samba-enredo que tem por tema Os 90 Anos de Abolição sobre ideia do seu presidente, o compositor, recentemente falecido, Candeia. Na final de sábado venceu a dupla Wilson Moreira—Ney Lopes que já havia nos dado no ano passado o maravilhoso Ao Povo em Forma de Arte (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1979).

### Noventa Anos de Abolição

Hoje a festa é nossa  
 Não temos muito para oferecer  
 Mas os atabaques vão dobrando  
 Com toda alegria de viver  
 Festa no Quilombo  
 Noventa anos de abolição  
 Todo mundo unido pelo amor  
 Não importa a cor, vale o coração  
 Nossa festa hoje é homenagem  
 À luta contra as injustiças raciais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais  
 Reverenciamos a memória  
 Desses bravos que fizeram nossa  
 história  
 Zumbis, Licutã e Aluma  
 Zundu, Loei, Sanin e Dandarã  
 E os quilombolas de hoje em dia  
 São candeia que nos alumia  
 E hoje nesta festa  
 Noventa anos de abolição  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais<sup>29</sup>

Quilombo vem mostrar que a igualdade  
 O negro vai moldar com a própria mão  
 (Com a própria mão)  
 Quem luta pelo seu lugar ao Sol  
 Não é só bom de samba e futebol  
 A festa  
 Hoje a festa é nossa  
 Não temos muito para oferecer  
 Mas os atabaques vão dobrando  
 Com toda alegria de viver  
 Festa no Quilombo  
 Noventa anos de abolição  
 Todo mundo unido pelo amor  
 Não importa a cor, vale o coração  
 Nossa festa hoje é homenagem  
 À luta contra as injustiças raciais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais

Os debates sobre as questões raciais foram os motes de inspiração que levaram Candeia a criar o enredo “Noventa anos de Abolição”. Esse enredo marcaria a passagem de Candeia para o plano da ancestralidade em 16 de novembro de 1979.

Seria um grande equívoco desfilar pelo mundo do samba sem ressaltar a figura feminina e sua participação na formação desse gênero. Tia Ciata (Hilária Batista) é um exemplo fundamental para a compreensão do samba e de suas origens; Lélia Gonzalez é outra personagem importante para o mundo do samba e especificamente para a Quilombo.

A confluência entre o Movimento Negro Unificado, através de Lélia Gonzalez, e a Quilombo rendeu uma das mais frutíferas parcerias no mundo do samba. Em

<sup>29</sup> Noventa anos de abolição. Interprete: Wilson Moreira/Nei Lopes. Compositor: Nei Lopes e Wilson Moreira. **Gravadora:** EMI-Odeon. **Catálogo:** 062 421196. Samba enredo.

movimento de arregimentação para um ato contra a discriminação racial, Lélia Gonzalez tem contato com Candeia e com a Quilombo, a fim de ter a rubrica e a presença dos membros da agremiação no Ato Público. É durante esse primeiro contato que é possível compreender a inspiração para o enredo “Noventa anos de Abolição”.

E não dá para esquecer aquela tarde ensolarada em que a gente se mandou para Coelho Neto, para levar um papo com Candeia sobre a participação da Quilombo no Ato Público. Papo vai, papo vem, ele nos presenteou com o folheto do enredo para o próximo carnaval: “Noventa anos de Abolição”. Fora escrito por ele, Candeia, “baseado nas publicações de Edson Carneiro, Lélia Gonzalez, Nina Rodrigues, Arthur Ramos [...], Alípio Goulart”... (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p.58)

Observa-se que o estudo para elaboração do enredo contou com a análise da obra de vários(as) autores(as), dentre eles destaca-se Lélia Gonzalez, por se tornar a representante da Quilombo no Ato Público. Segundo Lélia, “os já então companheiros da Quilombo me indicaram para resumir e discutir com os membros da ala de compositores o enredo que ele escrevera.” (2022, p.59).

Os versos sobre os noventa anos da Abolição presentes no samba-enredo estavam em sintonia com as várias pautas pelas quais os movimentos negros lutavam. Apesar de quase um século da Lei Aurea, pouco mudou para a população negra no Brasil. As lutas contra as injustiças sociais, presentes na letra, são trabalhadas dentro da perspectiva de uma longa duração. Lélia Gonzalez teve papel decisivo na distribuição do enredo para as alas, como Candeia havia solicitado. Em 23 de fevereiro de 1979, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, Lélia Gonzalez é enfática enquanto a situação dos negros no Brasil.

O enredo – diz Lélia – está calcado na seguinte verdade: os 90 anos de Abolição não trouxeram quase nada de positivo ao negro. Até hoje, só aceitam o negro em dois lugares: samba e futebol. Marcaram-no com estereótipos: são malandros, infantis, irresponsáveis. Não levam em consideração que o 13 de maio de 1888 resolveu o problema de uma elite rural decadente e a burguesia manufatureira crescente, mas não o problema do negro. O que resultou foi a sua marginalização do processo político, social e cultural brasileiro. E nossa sociedade mestiça em termos conscientes, se diz branca com valores brancos, mas para se afirmar com cultura se aproxima do que os negros trouxeram para o Brasil, servindo feijoada e vatapá para os estrangeiros (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1979).

A consciência do fracasso do Estado brasileiro no que diz respeito às políticas sociais de combate ao racismo e às discriminações raciais e às injustiças sociais é descrita nos primeiros versos do samba-enredo, na medida em que, apesar da festa dos noventa anos da Abolição pertencer aos negros, não se tem muito para oferecer, afinal quase nada mudou dentro desta perspectiva temporal.

A referência que o samba-enredo faz à memória dos sujeitos que compuseram a história do povo negro, pode aguçar, em professores e estudantes, a criação de atividades que os levem a conhecer e se aprofundar na biografia de personagens históricos, como Zumbi, Licutã, Aluma, Zundu, Luiz, Sanin e Dandara. Todos esses sujeitos citados no samba-enredo estão inseridos num contexto histórico de resistência à escravidão. De Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, a sujeitos não tão presentes nos livros de história como, Licutã, Aluma, Zundu, Luiz, Sanin e Dandara, protagonistas da Revolta do Malês, de 1835. Compreender sobre esses sujeitos e suas lutas, configura-se um passo decisivo para a promoção de uma educação antirracista perpassa pela compreensão das pedagogias negras que possa levar em conta as estratégias de conhecimento desenvolvida pelas comunidades afros.

Em 1980, a Quilombo apresentava “Dia de Graça”, samba-enredo vitorioso para o desfile daquele ano. No entanto, há que se fazer uma observação sobre o título desse samba-enredo, pois ele é homônimo de um samba composto por Candeia, faixa que está presente no LP Candeia, lançado no ano de 1970.

### **Dia de Graça**

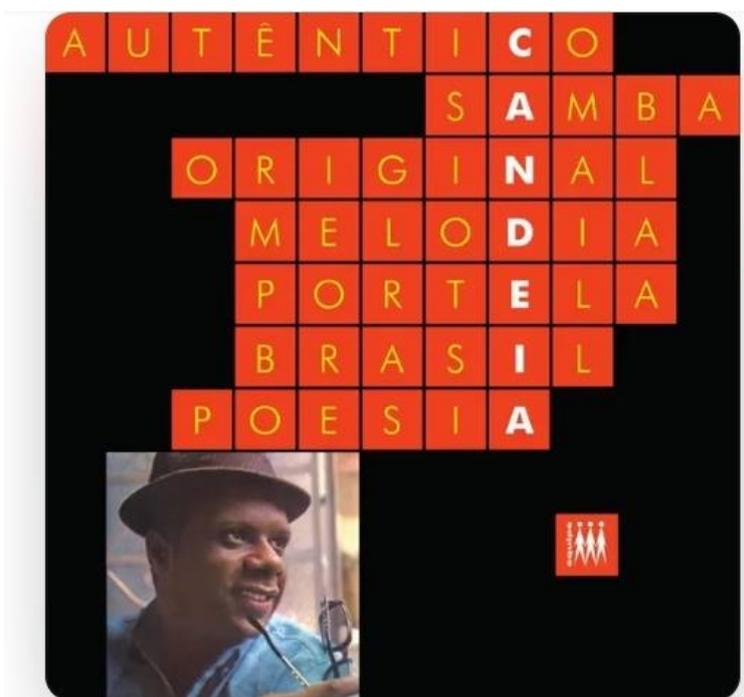
Hoje é manhã de carnaval (ao esplendor)  
 As escolas vão desfilar (garbosamente)  
 Aquela gente de cor com a imponência de um rei  
 Vai pisar na passarela (salve a Portela)  
 Vamos esquecer os desenganos (que passamos)  
 Viver alegria que sonhamos (durante o ano)  
 Damos o nosso coração, alegria  
 e amor a todos sem distinção de cor  
 Mas depois da ilusão, coitado  
 Negro volta ao humilde barracão  
 Negro acorda é hora de acordar  
 Não negue a raça  
 Torne toda manhã dia de graça  
 Negro não humilhe nem se humilhe a ninguém  
 Todas as raças já foram escravas também  
 E deixa de ser rei só na folia  
 e faça da sua Maria uma rainha todos os dias  
 E cante o samba na universidade  
 E verás que seu filho será príncipe de verdade  
 Aí então jamais tu voltarás ao barracão<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Dia de Graça. Intérprete: Candeia. Compositor: Candeia. **Gravadora:** EMI-Odeon. **Catálogo:** 062 421196. Samba enredo.

Na capa do referido disco, é possível ver um jogo de palavras que se formam a partir do nome de Candeia, um acróstico.<sup>31</sup> Tais palavras expressam características peculiares de Candeia e a sua forma de conceber o samba nas suas raízes.

Imagem 10



Candeia – Autêntico Samba Original Melodia Portela Brasil Poesia. Selo: Equipe – EQ-865 Vinil, LP, Album. Brasil, 1970

“Dia de Graça”, samba-enredo cuja autoria pertence a Sobral e Feliciano, interpretado por Waldemar Madruga, rememorava os ensinamentos que Candeia havia plantado na Escola de Samba Quilombo. Dez anos após o lançamento da música de Candeia, o samba-enredo escolhido pela Quilombo para o carnaval de 1980 tecia uma homenagem a Antonio Candeia Filho.

### Dia de Graça

Negro...Acorda!  
 Desperta deste sonho, desta ilusão  
 E verás...  
 Que uma epopeia é muito mais...  
 Que os versos de lamento da tua canção  
 Há um mundo lá fora esperando por ti  
 E da liberdade se vê o clarão

Clarão iluminando todos irmão, unindo  
 raça  
 Na luta em busca do Dia de Graça  
 Acorda negro ô ô ô ô ô  
 Nosso mestre foi que mandou  
 Mostra do quanto és capaz  
 Construas teu mundo de paz

<sup>31</sup> Disponível em: <<https://music.apple.com/br/album/candeia-1970/948860283>>. Acesso em: 12 fev 2024.

Prova que as guerras são em vão  
 Abrindo covas rasas e jazigos  
 Que sepultam nossa arte, cultura e  
 tradição

Este será o Dia de Graça  
 Para orgulho e alegria de uma raça  
 A verdadeira libertação

O *Jornal do Brasil*, em fevereiro de 1980, trazia uma matéria cuja abordagem dedicava-se a tratar do desfile da Quilombo e do seu samba-enredo.

Dia de Graça, título de uma música de Candeia, não foi copiado da composição: 'É sim a afirmação da filosofia nela contida', deixam claro seus diretores: - É a prestação de contas ao mestre para que ele saiba, onde estiver, que a lição deixada naquela letra continua através da Escola que criou (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1980).

Os dois sambas, tanto o composto por Candeia quanto o da Quilombo, trazem em sua essência a busca por um "Dia de Graça", que consiste na libertação dos negros num sentido amplo. Tanto o samba de Candeia quanto o samba-enredo da Quilombo apresentam um vocativo, cujo objetivo reside no despertar dos negros para a luta por uma transformação que abranja maiores dimensões.

O "Dia de Graça" compreende o momento do carnaval, quando os sambas e os enredos exaltam e expressam, em certa medida, elementos das africanidades. No entanto, é possível constatar que o momento de euforia é marcado pela efemeridade, de modo que o fim do carnaval representa o momento da retomada dos históricos problemas sociais que recaem sobre a população negra. A ideia de libertação é compreendida para além da Lei Áurea, os sambas propõem uma verdadeira libertação deve ser alcançada a partir do despertar dos negros para uma realidade de valorização e oportunidade que não se limite ao período do carnaval.

Em 1981, a Quilombo teve como homenageado em seu enredo o poeta Solano Trindade, o concurso dos sambas-enredo da escola teve como vencedor o samba-enredo "Solano Trindade, o poeta do povo", dos compositores Maia, Neguinho Joia, Serginho e Dominginho. Não foi encontrado registro de gravação deste samba até o momento de execução desta pesquisa.

### **Solano Trindade, o poeta do povo**

Neto de africanos brasileiros  
 Batizado no terreiro  
 Com atabaques, gonguês e agogôs  
 Obalabu ao negro abençoou

Em poeta do povo moldou  
 Recife berço deste nobre homem  
 Terra onde a raiz fortaleceu  
 Maracatu saudade vem ao peito

Lembranças primeiro amor adeus	Séculos e séculos de lutas
Irmão quilombola de fato	E o homem busca, um pedaço de chão
Negro filho de sapateiro	Escravizado
Poeta, pintor, fundador	O Homem pelo homem sendo usado
Do teatro popular brasileiro	E a verdade sem lugar
Dos movimentos culturais participou	Quem achou a liberdade
A cidade das artes criou	Enterrou pra não mostrar
Solano Trindade – poeta	Com muito axé
Negro consciente afirmou	E na força de Oxalá
Que a força da liberdade de uma raça	Buscarei igualdade encontrar
Não se baseia na cor	

A competição interna para a escolha do samba-enredo destaca o samba-enredo vitorioso, entretanto muitos sambas estão envolvidos nesse jogo. Dois compositores conhecidos dos holofotes, Nei Lopes e Wilson Moreira também disputaram a escolha do samba-enredo da Quilombo em 1981. Apresentando o samba-enredo, “Solano, Poeta Negro”, Wilson e Nei amargaram o sabor da derrota.

Em 2004, o sambista Luiz Carlos da Vila gravava o samba-enredo dedicado a Solano Trindade, composto por Nei Lopes e Wilson Moreira.

### **Solano, Poeta Negro**

Quilombo vem,  
 com a singeleza de um maracatu  
 cheiroso como um lote de cajú  
 delicioso feito um mungunzá  
 vem exaltar, render tributo ao quilombola pioneiro  
 gênio do pensamento afro-brasileiro  
 filho dileto de Oxalá  
 que fez soar  
 o tambor dos oprimidos  
 esses valores esquecidos  
 negritude, liberdade  
 poeta negro, em todas negras aquarelas  
 cantor de páginas tão belas  
 a benção Solano Trindade  
 Recife, nas velhas guerras de libertação  
 no ano, dos 20 anos da abolição  
 nascia, esse gigante das idéias  
 que o Rio e a Paulicéia consagrariam  
 Neto de negra que lutou na Revolta dos Malês  
 igual a coro de tambor quanto mais quente mais tocou  
 quanto mais velho mais zoada fez  
 por isso agora que o poeta está dormindo  
 sonhando com um dia lindo

que certamente vai raiar, raiar  
 Quilombo vem com a singela de um maracatu  
 cheiroso como um lote de caju  
 o velho Solano homenagear<sup>32</sup>

Os dois sambas-enredo seguem os preceitos da Escola de Samba Quilombo na valorização da arte negra. Entretanto, o enredo dedicado ao poeta pernambucano Solano Trindade não se restringe à arte literária produzida por Trindade enfoca na própria historicidade do sujeito. Ao ressaltar a figura do poeta negro, os dois sambas-enredo abrem larga margem para o aprofundamento na história e na obra de Solano Trindade.

Nascido em Recife, Trindade cresceu em meio à dança e à música folclóricas da região. O “poeta negro” fazia coro ao ideal quilombista, para além das suas obras de poesia, fundou centros culturais de preservação das tradições afro-brasileiras. Assim como Candeia nutria preocupação com os rumos da cultura negra, especialmente, no samba, Trindade segue na esteira da valorização da arte negra.

Em 1936, fundou a Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-brasileiro, com Ascenso Ferreira, José Vicente Lima e o pintor Barros (o Mulato). Um dos objetivos do Centro era divulgar intelectuais e artistas negros. Nessa época, publicou seus primeiros “poemas negros”. Toda essa atuação tinha por objetivo buscar as raízes africanas, da língua e da cultura. Entre essas raízes, a do culto dos Orixás, modo africano e afro-brasileiro de relacionar-se com o sagrado. (Trindade, 2006, p.8)

A homenagem a Solano Trindade provida pela G.R.A.N.E.S Quilombo reforça os ideais da agremiação em relação à preservação e valorização das africanidades constituintes da formação do povo brasileiro. Os sambas-enredo supracitados fornecem elementos de problematização que podem ser abordados no trabalho de um ensino de história afro-brasileira.

Tomando como ponto de partida os artigos presentes na Lei 10.639/03, que especifica o campo da Literatura como uma das zonas de abordagem dos assuntos relacionados à história da África e afro-brasileira, é possível perscrutar o ensino de história da África e afro-brasileira, a partir da prática da interdisciplinaridade. Os sambas-enredo dedicados a c(on)antar, representam apenas o ponto de partida para a investigação da obra poética do homenageado.

---

<sup>32</sup> Solano Trindade, o poeta do povo. Interprete: Luiz Carlos da Vila. Compositor: Nei Lopes e Wilson Moreira. *Selo: Carioca Disco.2004 – CD 007.Samba.*

A ancestralidade de Solano é apresentada nos dois sambas a partir de suas raízes africanas. Seus avós foram atuantes na Revolta dos Malês, movimento ocorrido em 1835 na Bahia, cuja meta era extinguir o sistema opressor que incidia sobre os negros. Os sambas-enredo bebem da inspiração do próprio Solano Trindade. É possível constatar a presença de elementos da poesia de Trindade nos sambas que o homenageiam.

O poema intitulado “Sou Negro”, de autoria de Solano, além de trazer um título no qual reconhecer sua negritude, apresenta um eu lírico que narra suas origens africanas e os elementos que o formara.

### Sou negro

A Dione Silva

Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos  
tambores  
atabaques, gonguês e agogôs  
Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor do engenho  
novo  
e fundaram o primeiro Maracatu.  
Depois meu avô brigou  
como um danado nas terras de Zumbi  
Era valente como quê

Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso.  
Mesmo vovó  
não foi de brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou.  
Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação.

Uma longa duração de tentativa de apagamento e silenciamento sistêmico da cultura africana e afro-brasileira, em vários âmbitos – inclusive no ensino, as políticas públicas que estruturam o racismo, foram alguns dos fatores responsáveis pelo desconhecimento, preconceito e apagamento do significado dos conceitos de termos que remetem a afro-brasilidade.

Tanto no poema como nos sambas, observa-se a presença de elementos que remetem a religiões de matriz africana, como é o caso do Candomblé. Não se pretende, nesta pesquisa, explorar cada termo etimologicamente, no entanto é preciso aprofundar o conhecimento de alguns termos, a fim de que se possa compreender a presença da cultura africana na nossa formação e na nossa brasilidade.

Nei Lopes, além de cantor e compositor, oferta um vasto conhecimento no campo linguístico afro-brasileiro. Sua obra intitulada, “Dicionário Escolar Afro-brasileiro”, possui um título bastante sugestivo, pois especifica sem restringir o campo de uso do referido dicionário, a Escola. Tomando como base esse compilado e tendo como alvo o público escolar e a sociedade, busca-se esmiuçar alguns termos presentes nos sambas-enredo dedicados a Solano Trindade e no seu poema, “Sou Negro”.

No samba-enredo “Solano, poeta do povo”, observam-se termos como atabaques, congus e agogôs, que se configuram como instrumentos musicais tocados em cerimônias de candomblé. A citação dos instrumentos de percussão presentes no samba-enredo é fruto de inspiração na própria poesia de Solano Trindade, que atesta, na poesia “Sou Negro”, a marcante presença da influência rítmica da percussão em sua alma. Os primeiros versos do samba-enredo escolhido para representar a Quilombo no carnaval de 1981, assemelha-se aos primeiros trechos do poema supracitado de Trindade. Nei Lopes apresenta as origens, definição e seus usos do agogô no carnaval. Segundo Lopes:

Agogô – Instrumento musical de tradição afro-brasileira constata de duas campânulas metálicas unidas por um cabo comum e tocadas com uma vareta. Historicamente um instrumento ritual do candomblé jeje-nagô, popularizou-se com as baterias das escolas de samba cariocas, na passagem dos anos 1940 para os 1950. A origem do vocábulo está na língua iorubá. (Lopes, 2015, p.17).

Os sambas-enredo, “Solano Trindade, o poeta do povo” e “Solano, Poeta Negro”, quando problematizados, constituem-se como artefatos culturais que podem ser utilizados para análise da cosmovisão dos povos iorubás. Nos dois sambas, há a referência a Oxalá, “orixá superior iorubano, criador da Terra e dos seres humanos” (Lopes, 2015, p.124). Em um dos sambas, Trindade é considerado filho dileto de Oxalá; no outro, a divindade é o reduto no qual o poeta busca sua força para lutar pela igualdade. Instigar o estudo das religiões de matriz africana em sala de aula deve ser prática constante e urgente.

A promoção de um ensino de história que valorize as pedagogias culturais africanas e afro-brasileira são fundamentais para combater práticas discriminatórias. Segundo dado do II Relatório sobre Intolerância Religiosa no Brasil pelo Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (CEAP) e o Observatório das Liberdades Religiosas, de 2023, apontam os seguintes dados<sup>33</sup> (Alberto, 2023, p.37)

---

<sup>33</sup> O II Relatório sobre Intolerância Religiosa no Brasil pelo Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (CEAP). Disponível em: <<https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2023/01/II-relatorio-de-intolerancia-religiosa-Rio.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2023.

No ano de 2021 segundo os dados do Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos (disque 100) o Brasil teve um total de 966 casos de intolerância religiosa distribuídos entre: matriz africana 244 casos, não-definida 234 casos, matriz evangélica 186 casos, demais religiões 160 casos, católica 125 casos e sem religião 17 casos.

“A título de informação, o Disque 100 serve como um ‘pronto socorro’ para atender as vítimas, fazendo uma ponte com os órgãos competentes para averiguação dos delitos. O serviço funciona diariamente, 24 horas, sábados, domingos e feriados.” (Alberto, 2023, p.33). Os crescentes casos de intolerância religiosa que incidem sobre as religiões de matriz africana são reflexos de um histórico de perseguições e deturpações pelas quais os negros têm sofrido. Os sambas-enredo “Noventa anos de Abolição (1979), Dia de Graça (1980), “Solano Trindade, o poeta do povo” (1981) e “Solano, o Poeta Negro” (1981) refletem em seus desfechos, de modo direto ou indireto, que a luta dos negros por igualdade e pela verdadeira libertação ainda é pauta a ser alcançada.

A Escola de samba Quilombo, ao optar por ter o negro como protagonista dos seus enredos, preconiza não somente o ideal de resistência, mas também a própria existência, que está inserida num jogo de disputa e de organização no campo de uma estrutura sociopolítica dominante que age para ceifar e desestruturar as organizações e a existência dos negros. É neste campo de disputas e de reestruturação e resistências que se dá a gênese dos quilombos. Dentre os vários quilombos existentes no período colonial e suas várias lideranças, podem-se destacar Zumbi e Ganga Zumba, chefes da resistência palmarista.

Zumbi foi personagem principal do enredo da G.R.A.N.E.S Quilombo, em 1982. O samba-enredo “Zumbi dos Palmares”, de autoria de Bispo, aborda algo além da resistência dos negros protagonizada por Zumbi. As redes de sociabilidade e os traços culturais dos negros também estão presentes no samba. Até o momento de realização desta pesquisa não foi encontrada uma versão fonográfica do samba-enredo em questão.

## Zumbi dos Palmares

Quando os holandeses	Batucando seus tambores
Aqui chegaram	Rendendo louvores
Sedentos de ambição	Por um rei que falecia
Espalhando terror e sofrimento	Surgia sua majestade rei Zumbi...
Pernambuco vieram conquistar	Rei Zumbi
Os negros	Cujo o sonho era construir
Refugiaram-se nas matas bem distantes	Um império de negros no Brasil
Formaram grupos e fundaram	Oiá, Oiá, Oiá, Oiá
O mais famoso	Zumbi, Muchicongo, oiá, oiá
Denominaram Quilombo dos Palmares	Assim foi por terra
Gangazumba, o primeiro rei	O sonho desse negro inteligente
Aceitou com euforia	Que lutou desbravadamente
Homens brancos na imediação	Em defesa dos Palmares
Do seu palácio cercado por cortesãos	([breque] conta a história...)
E finalmente toda corte emudecia	

O legado de Zumbi e de tantos outros quilombistas permanece de diferentes formas ao longo do tempo, bem como a construção da memória em torno de sua figura. No ano de 1996, Zumbi teve seu nome registrado no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria* — ou *Livro de Aço*<sup>34</sup>, pela sua luta como protagonista da liberdade. Em 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei que tornou o dia 20 de novembro, data em que se rememora a morte de Zumbi dos Palmares e dia da Consciência Negra, como feriado nacional.

Promover uma relação entre o samba-enredo “Zumbi dos Palmares” da Quilombo e os aspectos cívicos relacionados à figura de Zumbi, juntamente ao conhecimento de mundo dos alunos, configura-se um possível caminho para se construir um ensino de história, aqui em específico sobre a temática afro-brasileira, em que se ressalte a “formação de um sentido por meio da aprendizagem histórica” (Schmidt, 2020, p. 133).

Tomar o tempo presente como ponto de partida para discutir inquietações, bem como as carências, interesse, repertório prévios dos alunos e o uso de fontes, no caso sobre a temática africana e afro-brasileira, representam os passos metodológicos para a construção de que a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt nomeia de “Aula Histórica”. Esta metodologia é a base da matriz do que Schmidt chama de “Didática Reconstitutivista da História”.

---

<sup>34</sup> Fonte: Agência Senado

Problematizar a letra do samba-enredo dedicado a Zumbi e as celebrações cívicas de sua figura contribui para a construção de sentidos ao que está sendo estudado. Segundo Maria Auxiliadora:

O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revela o significado e o sentido de orientação temporal dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz da “aula histórica” para a Didática Reconstructivista da História, que é o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo, bem como na ação vistas à transformar o mundo em que vivem (Schmidt, 2020, p. 132).”

Os elementos da contemporaneidade que envolvem a figura de Zumbi e a compreensão da letra do samba-enredo, muito mais que a busca por respostas, representam subsídios que devem suscitar inquietações, e que elas dialoguem com os embates e contradições que envolvem a construção do enredo do samba e do que ele trata.

O samba-enredo “Zumbi dos Palmares” pode ser analisado além da figura de Zumbi e também apresenta uma narrativa histórica do processo de invasões holandesas que culminaram com a intensificação da fuga dos escravizados e o crescimento demográfico dos quilombos. As invasões holandesas promoveram uma desorganização da estrutura de colonização portuguesa, porém não se deve entendê-la como um movimento de rompimento da dominação.

O trecho do samba que mostra Ganga Zumba, líder palmarista, como condescendente com os homens brancos, retrata, de modo implícito, um acordo feito entre o governo português e o então líder dos Palmares, o chamado “acordo de Cucuaú”. A historiadora Silvia Lara ao se debruçar sobre documentação do período colonial aponta que:

Uma embaixada palmarina entrou no Recife e negociou os termos de um acordo de paz com o Conselho da capitania, reunido no Recife. Os termos foram registrados em um “papel”, remetido aos Palmares e a Lisboa, para que fossem aprovados por Gagazumbá e pelo regente português. Quase um mês depois, nova carta do governador de Pernambuco seguiu para Lisboa, informando que o acordo havia aceito e que nos Palmares começava a se deslocar para a região de Cucuaú (Lara, 2007, p.73).

Este acordo, fator de uma cisão entre os palmaristas, parte dos aquilombados não aceita os termos e permanece no quilombo, sob o comando de Zumbi. O samba-enredo deixa explícito em sua letra que após a aproximação com os brancos, Gangazumba morre, deixando o legado para Zumbi. A narrativa presente na letra do samba-enredo, apesar de trazer a figura de Gangazumba como primeiro rei, dá uma ênfase a Zumbi ao classificá-lo como “majestade” sua inteligência e, acima de tudo, a resistência na luta pelo ideal palmarista de libertação.

Em 1983, a G.R.A.N.E.S Quilombo trazia como samba-enredo “A revolta da chibata”, contemplando elementos biográficos, resistência e permanências.

### A Revolta da Chibata

Quilombo tem cultura e tradição	Por ter sido o pioneiro da revolução
Quilombo é motivo de exaltação	Em vinte e dois de novembro
Vamos exaltar o marinheiro	De mil novecentos e dez
Que em lutar foi o primeiro na libertação	Marcava uma grande recepção
Vindo do Rio Grande	Ao marechal Hermes da Fonseca
Para o Rio de Janeiro	Por ter sido consagrado
Filho de família pobre	O novo presidente da nação
De um velho preto tropeiro	Liberdade
Navegando pelas águas do oceano	Gritavam os marujos na beira do cais
Comandando uma grande embarcação	Em homenagem a João Cândido
Tornou-se um prisioneiro	Que a chibata não volte jamais.

Os sambas-enredo da Escola de samba Quilombo possibilitam múltiplas interpretações e possibilidades de usos no ensino de história, a amplitude da fonte traz consigo viabilidade de um recorte. O samba-enredo “A revolta da chibata” apresenta vários elementos que podem ser problematizados, conceitos como cultura, tradição, palavras geradoras. Para Paulo Freire, “urge que os alfabetizados se alimentem de palavras” (1982, p.44).

O reconhecimento da trajetória biográfica de João Cândido é um elemento que ratifica a premissa da agremiação quanto à valorização do negro, entretanto um dos pontos que chama a atenção na letra é o fato da permanência da violência contra os negros marinheiros. A “chibata”, instrumento feito de um cabo coberto por couro ou tecido, era geralmente utilizado para punir os marujos. As práticas de tortura e punição aplicadas aos marujos refletem a continuidade do tratamento sórdido, imputado aos afro-brasileiros de uma forma geral.

Tomando como base o conceito “*burdening history*, ou uma história tensa, pesada” (Schmidt, 2020, p. 140) elaborado pelo historiador alemão Bodo von Borries, é possível, a partir da análise do samba-enredo, tomar esse fato do passado como objeto de relação com o presente, com o fim de promover aprendizagens transformadoras e efetivas da história, “conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida” (Schmidt, 2020, p. 140).

Não é possível dissociar escravidão e suas reverberações pós-abolição do conceito de uma “história pesada”. Fazer isso seria desconsiderar crimes contra a dignidade humana, que se estendem ao longo do tempo. Promover *insights* entre passado e presente contribui substancialmente para a construção de sentidos e para a possibilidade de mudanças. Partindo do tempo presente, pode-se tomar como objeto de análise para relacionar com o samba-enredo,

o relatório sobre a violência no Brasil, “Atlas da violência”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).<sup>35</sup>

Imagem 11



Atlas da violência 2023

O infográfico revela dados sobre a violência letal praticada contra pessoas negras. Uma aula no ensino fundamental II e médio, geralmente, tem a duração de 50 minutos. Ao promover a relação com a duração de uma aula com o número de pessoas negras assassinadas no Brasil, obtém-se em média a quantidade de duas pessoas mortas. É importante que se exponha essa relação entre o número de mortes de pessoas negras, o samba-enredo e a quantidade de pessoas negras mortas, segundo o infográfico, em comparativo com o tempo de duração de uma aula.

Para além de uma inquietação, a perspectiva da abordagem de uma “história difícil” almeja a compreensão dos fatores que explicam a permanência da violência contra os negros, seja nas chibatadas que os marujos negros levavam, seja no abarrotamento dos necrotérios com

<sup>35</sup> Atlas da violência. 2021. Disponível em: < <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

peessoas negras. O ensino de história africana e afro-brasileira carrega em si o dever de responsabilidade.

Com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o mundo. Para o autor, mesmo que ninguém possa herdar a culpa por crime, ele ou ela podem herdar as consequências e os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade (Schimidt, 2020, p. 141).

O grito de liberdade dos marujos liderados por João Cândido, presente no samba-enredo da Quilombo e a aclamação pelo fim da “chibata”, que aqui não pode ser entendida num sentido restrito de açoite, representa a exigência do encerramento de todas as injustiças sociais a que os negros são submetidos, tudo isso faz coro e sintonia ao repertório de sambas-enredo da Quilombo. O ideal de liberdade, que Candeia chamava de “dia de graça”, é presença marcante na obra da Escola de Samba Quilombo, citado de modo direto ou, muitas vezes, subtendido.

A busca pelo “dia de graça” e pela efetiva libertação dos negros foi motivo de inspiração para o samba-enredo “Cinco séculos de resistência afro-brasileiro”, lançado para o carnaval do ano de 1986. Composto por Maia, Ciranda e Clarisso, esse samba-enredo também exaltava os dez anos de fundação da G.R.A.N.E.S Quilombo.

#### **Cinco séculos de resistência afro-brasileira (1986)**

Tinha nos olhos um brilho sonhador	Em abolindo a escravatura
Não conhecia a alforria	Ainda sofre a discriminação
Somente a chibata do feitor	Quilombo, no seu decênio de existência
Raça prisioneira de outra raça	Ao exaltar com veemência
Quando virá o dia de graça	Sua resistência cultural
Que mestre anunciou (bis)	Vem convocar as entidades negras
Liberdade havemos de obter	Pró-libertação final
Contra os preconceitos raciais	Agbara, Dudu, Filhos de Dan
Jamais abandonando os ideais	Filhos de Gandhi, os afoxés, os afoxés (bis)
Há cinco séculos, negros a lutar	E do sincretismo afro
Com sua bandeira de resistência a desfraldar	Os terreiros de umbanda
A lei Áurea	E de candomblés
Para o negro não foi lenitivo, não	

O samba-enredo é enfático ao apontar que, mesmo havendo a lei Áurea, a permanência do preconceito e a discriminação racial e todos os seus tentáculos impossibilitam uma real libertação dos negros no Brasil. Em referência indireta a Candeia, a letra do samba questiona o dia em que chegará o “dia de graça que o mestre anunciou”, a libertação final. Tais elementos demonstram não somente a parcial libertação dos negros, mas também denuncia a permanência

de estruturas políticas, econômicas e sociais que foram se moldando com o tempo, a fim de manter práticas discriminatórias.

Os sambas-enredo da Quilombo, seja de modo direto, seja indireto, abordam em suas letras o ideal de liberdade, que pode ser compreendido como algo transgressor, pois está inserido num jogo de disputa, num sistema que continua a exterminar a população afro. O ideal de liberdade pode soar, nos sambas-enredo da Quilombo como algo repetitivo, no entanto essa aspiração a autonomia apresenta-se como mote de inspiração e conscientização de um amplo grupo oprimido de diversas formas. É de fundamental importância ressaltar que os oprimidos estão sendo oprimidos, bem como os grupos e as formas pelas quais são oprimidos. Paulo Freire resalta a importância da conscientização dos oprimidos e aponta que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2013, p.72).

A práxis, a qual se refere Paulo Freire, é a ação dos sujeitos a partir do processo de conscientização, que envolve a relação crítica destes com o mundo. Um ensino de história que se proponha a promover uma abordagem antirracista, antes de tudo deve conceber a educação como uma prática de liberdade. Partir das experiências pessoais dos professores e dos alunos, é um passo fundamental nesse processo, pois “quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar” (Hooks, 2017, p.35). É fundamental o processo de reconhecimento dos professores e dos alunos como sujeitos presentes e atuantes na história. Assim, humanizar as relações e conferir sentido ao que se estuda, pressupõe uma análise das experiências e a relação entre presente e passado.

Quando os professores levam narrativas de suas próprias experiências para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas pessoais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (Hooks, 2017, p.35,36).

O ideal de liberdade proposto pela Escola de Samba Quilombo, a partir de diferentes enredos, fornece amplo subsídio para um ensino de história engajado que possa, a partir da compreensão dos processos e as disputas de poder, que envolve a questão dos negros no Brasil, promover práxis que culminem em efetivas mudanças.

## 5. “AULA HISTÓRICA”

### **A Escola de Samba e o Samba na Escola. O ensino de história da África e afro-brasileira a partir da Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo**

Com o objetivo de promover uma educação que valorize as culturas negras no Brasil e suas pedagogias culturais. Busca-se, através da utilização dos sambas-enredo elaborados pelos compositores da Escola de Samba Quilombo, promover a construção de uma “Aula Histórica”, enfatizando a importância de um ensino que valorize e reconheça as raízes afros e que fomente uma educação antirracista, como estabelece a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Auxiliadora Schmidt define que “Aula Histórica” a partir da seguinte perspectiva:

A aula Histórica é o momento em que, ciente do conhecimento do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço onde um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram (Schmidt, 2020, p.133).

Esta atividade foi previamente organizada para ser aplicada nas turmas de Ensino Médio, porém pode ser adaptada para estudantes do Ensino Fundamental II. Busca-se com esta “Aula Histórica”, romper com um modelo de ensino de história e, conseqüentemente, de aprendizagem, que se realiza através de uma “transposição didática”, em que o saber acadêmico é repassado para o saber escolar. Torna-se relevante, desse modo, promover um ensino que busque ressaltar o processo de construção do conhecimento histórico, para isso a utilização de fontes históricas é imprescindível, pois os estudantes, ao se debruçarem sobre a análise de fontes históricas, deixam o papel de meros espectadores e passam a fazer parte, de forma ativa, da produção do conhecimento histórico.

A historiadora Maria Auxiliadora atribui um novo olhar sobre a proposta metodológica do ensino de História proposta pela historiadora Isabel Barca. A “Aula Oficina”, proposta por Barca “sugere um modelo de aula em que o professor exerce a função de investigador social dos conceitos prévios dos alunos, para desenvolver um processo de intervenção pedagógica” (Schmidt, 2020, p.127). Entretanto, para a elaboração da oficina aqui proposta, é imprescindível o embasamento metodológico na releitura de Maria Auxiliadora sobre a “Aula

Oficina”, no tocante à investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois, segundo Schmidt, “a finalidade não é conduzir ao processo de mudança ou maior complexidade das ideias, mas realizar o percurso da metódica da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento de atribuição de sentido” (2020, p.134).

Com os anos de experiência no magistério, constatou-se no cotidiano das aulas, inquietações por parte dos estudantes, sobre o porquê de estarem estudando alguns conteúdos. O desconforto dos estudantes, muitas vezes, está relacionado à ausência do sentido do que se estuda. É pertinente que as aulas construam o envolvimento dos estudantes no processo de produção do conhecimento histórico, daí a importância da utilização de fontes históricas. O conhecimento prévio dos estudantes, quando relacionado às fontes históricas, culmina num diálogo com o tempo presente, promovendo autoconhecimento e conhecimento de mundo que possibilitam ações transformadoras.

Não consta como objetivo fazer dos estudantes historiadores, o relevante é “realizar o percurso da produção do conhecimento histórico em sala de aula, contribuindo para a formação do conhecimento histórico e da consciência histórica” (Schmidt, 2020, p.133). Um dos desafios é trazer o debate tomando o presente e as *práxis* dos estudantes como o ponto de partida para que se possa conferir um sentido que resulte em ações transformadoras.

Antônio Candeia foi o responsável pela fundação da Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo (G.R.A.N.E.S Quilombo), no ano de 1975, e pautou a defesa das raízes afro-brasileiras e africanas no samba como uma de suas bandeiras de luta. A Escola de Samba Quilombo nasce da necessidade de preservar as raízes negras na arte brasileira.

A obra *Escola de Samba, árvore que esqueceu a raiz*, de autoria de Candeia e Isnard, foi relançada pela editora Carnavali, em 2023, consiste em uma fonte bibliográfica que fornece vários subsídios para a compreensão das escolas de samba carioca e suas raízes com as africanidades. A publicação possui uma apurada análise sobre as escolas de samba carioca.

A brochura possui capítulos que se dedicam a esmiuçar os setores de uma escola de samba, os autores definem os seguintes aspectos formadores: Alegorias, Baianas, Destaque, Passistas, Harmonia, Mestre-Sala e Porta-Bandeira, Bateria, Compositores e Enredo. Ao conceituar todos esses elementos, os autores fornecem uma vasta possibilidade de análise sobre as escolas de samba e disponibilizam uma importante ferramenta cultural para que só possa criar uma escola de samba e um desfile.

## 5.1 – “ABRE-ALAS”

Para a execução desta oficina, faz-se necessário utilizar dois elementos que compõem as escolas de samba, mas antes é preciso defini-los. Trata-se do conceito de enredo e alegoria. Os autores Candeia e Isnard definem enredo como “tema histórico que uma escola de samba narra, representando com suas figuras e alegorias no desfile principal da sua organização” (2023, p. 84).

O enredo deve levar em consideração as possibilidades de criação das alegorias e fantasias. Segundo os autores, o conceito de Alegoria:

São carros enfeitados. Peças menores ou adereços, imóveis ou com movimento, demonstrativos do tema que está sendo apresentado. Toda escola mostra várias alegorias (dependendo do enredo). As alegorias representam a parte artística do espetáculo. Toda engenhosidade do artista, dos elementos que trabalham no barracão é mostrada na Avenida. (local do desfile). (Candeia e Isnard, 2023, p.47).

Existem vários tipos de alegorias, podendo ser Alegoria de mão, Alegorias sobre rodilhas, o Abre-Alas pode ser uma alegoria.

A partir da análise e utilização de enredos e alegorias, a seguinte atividade visa a promover uma oficina de produção de estandartes (alegoria) e apresentação e execução de um desfile (execução dos enredos), a partir da análise de alguns sambas-enredo da Escola de Samba Quilombo.

No primeiro momento – que aqui foi classificado de *Abre-Alas* –, é de fundamental importância que o professor possa investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre os aspectos que envolvem a construção de um samba-enredo e de um desfile de carnaval. É fundamental que se possa explicitar a relação do samba e de suas várias formas, com as africanidades presentes na cultura brasileira, e questionar qual é a importância desta manifestação cultural, atualmente, na sociedade brasileira.

A partir do resultado dessa pesquisa prévia, o(a) professor(a) deve explanar, em sala de aula os seguintes pontos:

- 1- A escolha do enredo (história que está sendo contada).
- 2- A composição melódica (samba e os instrumentos que o compõe).
- 3- Os elementos plásticos (alegorias e fantasias).
- 4- O desfile.

Em relação ao tempo indicado para a aplicação deste primeiro momento, o sugerido é que se possa promover esse debate inicial no tempo de duas aulas de 50 minutos. Deve-se atentar que a delimitação do tempo pode se caracterizar como um limitador da produção de conhecimento. É fato a existência de condicionantes burocráticos que engessam os conteúdos em tempos pré-estabelecidos, no entanto é de suma importância tentar romper com as estruturas burocráticas. Havendo a possibilidade de extensão do debate, que assim se faça!

## 5.2 – “BARRACÃO DA ESCOLA”

O segundo momento – classificado de “*Barracão da Escola*” – consiste na produção dos estandartes. O protagonismo dos estudantes é fundamental para que se desenvolva esta fase do trabalho. Após o momento inicial da explicação da atividade, os estudantes se encarregarão de promover a pesquisa e a produção dos estandartes, lembrando que a pesquisa deve estar diretamente associada aos elementos que irão compor os estandartes.

Inicialmente, será feita uma distribuição aleatória dos sambas-enredo da Escola de Samba Quilombo para as turmas. Os alunos deverão promover uma pesquisa e analisar o samba-enredo pelo qual a turma ficou responsável.

Os sambas-enredo selecionados como fonte histórica de análise serão:

- “Ao povo em forma de arte” (1977).
- “Noventa anos de Abolição” (1979).
- “Dia de Graça” (1980).
- “Solano, Poeta Negro” (1981).

Em um desfile de carnaval promovido pelas tradicionais escolas de samba, é possível observar a presença de carros alegóricos que conferem um sentido visual e plástico ao samba-enredo. Fantasias, alegorias e carros alegóricos possuem uma ligação direta com o samba-enredo. É com base na inspiração em um tradicional desfile de carnaval, que se dá a proposta da produção dos estandartes, que serão as expressões visuais e plástica dos sambas-enredo sobre o qual as turmas irão se debruçar.

Deve-se ressaltar que os estudantes devem ter tempo hábil para que possam realizar a pesquisa e confeccionar os estandartes. Sugere-se, para essa fase, o tempo de três semanas. Cada turma ficará responsável pela elaboração de quatro estandartes. O(a) professor(a) deve solicitar que, durante o processo da oficina, os alunos respondam a algumas questões sobre os

sambas-enredo pelo qual ficaram responsáveis de fazer sua análise e de confeccionar os estandartes.

As respostas às questões suscitadas sobre os sambas-enredo serão fundamentais para o processo de produção dos estandartes, vistos que o resultado deste questionário será fundamental para atribuir um sentido artístico ao samba-enredo em análise, que culminará na produção dos estandartes. Cada turma deverá refletir sobre essas perguntas de modo coletivo, a partir do debate e dos estudos promovidos por todos os estudantes da sala. Será solicitado apenas um bloco de perguntas por turma.

As questões a que as turmas responderão:

- 1- **Pesquisar** sobre a fundação da Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo.
- 2- **Identificar** e **explicar** o tema do enredo que o samba está abordando. Os autores do samba-enredo devem ser citados.
- 3- **Identificar** quais os temas da história da África e/ou afro-brasilidade estão presentes no samba-enredo.
- 4- O samba-enredo é dedicado a uma pessoa específica? Se sim, **pesquisar** e **descrever** a história do homenageado.
- 5- O samba-enredo apresenta aspectos de religiões de matriz africana? Se sim, **pesquisar** e **explicar** esta crença trazendo dados atuais sobre ela.
- 6- **Explicar** como os sambas-enredo, de um modo geral, abordam o negro e a temática racial na sociedade brasileira atualmente.

O objetivo desse questionário é estimular os estudantes a pesquisarem sobre história da África e afro-brasileira a partir dos sambas-enredo, atentando para a influência dos africanos e afro-brasileiros na sociedade. Ao promoverem esta pesquisa, os estudantes irão dispor de elementos que possibilitem a construção dos estandartes. É importante ressaltar para os discentes, que os estandartes terão de ter relação com o samba-enredo e com os elementos das africanidades e/ou afro-brasilidades presentes na letra do samba. Todas essas questões deverão ser entregues de modo escrito ao professor e também apresentadas durante a explicação do estandarte.

### 5.3 – “O DESFILE”

O terceiro momento – *o desfile* – configura-se na apresentação dos sambas-enredo e dos estandartes de cada turma, lembrando que os elementos das respostas do questionário respondido pelos estudantes deverão aparecer no ato da explicação dos estandartes. Estipula-se, para isso, o tempo de 25 minutos para a apresentação de cada turma. Ao final das apresentações, propõe-se a realização de um cortejo – uma espécie de desfile – pela escola, a fim de ressaltar e divulgar a multiculturalidade brasileira, chamando a atenção para um ensino antirracista e transformador.

A presença de toda a comunidade escolar, funcionários, professores, direção, coordenações e as outras turmas de outros segmentos de ensino, é de fundamental importância. A presença de familiares também se faz pertinente, na medida em que a produção de conhecimento e de saber, protagonizado pelos estudantes deve se converter em ações transformadoras que extrapolem os muros da escola.

O momento de apresentação de uma atividade escolar é carregado de tensões e ansiedade, que geralmente afloram de modo mais intenso durante as apresentações. Essa tensão não fica restrita aos estudantes, de modo que quem avalia, no caso o professor, deseja que suas expectativas sejam alcançadas. Essa descrição inicial resume o sentimento dos estudantes das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio, com sede em Fortaleza. No entanto, logo essa tensão e ansiedade cederam lugar ao sentimento de orgulho pelo trabalho executado, bem como o devir de mudança no tocante ao Ensino de História de África e afro-brasileira.

A aplicação da Aula Histórica: *A Escola de Samba e o Samba na Escola. O ensino de história da África e afro-brasileira a partir da Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo*, em atendimento às cláusulas da Lei 10.639/03, que prevê a aplicação do Ensino de História da África e afro-brasileira na disciplina de Educação Artística foi uma atividade que se desenvolveu de modo interdisciplinar, pois contou com a participação direta do professor da disciplina de Artes. A produção dos estandartes, os materiais utilizados, os esboços e a montagem foram pensados e executados durante as aulas de Artes. Os professores das outras disciplinas, como Física e Religião, também participaram de modo indireto, pois durante a apresentação dos estandartes todos os estudantes foram dispensados de suas respectivas aulas e foram encaminhados para o auditório.

Antes da descrição da apresentação dos estudantes, é necessário ressaltar que não houve qualquer tipo de empecilho por parte do corpo diretivo do Colégio Santo Inácio (Fortaleza),

todos mostraram-se bastante receptivos à atividade, colocando à disposição todo tipo de aparato logístico para a execução da aula. Foram feitos registros fotográficos das apresentações dos estudantes, tais fotos foram divulgadas nas redes sociais do Colégio, o que favoreceu para a difusão do debate sobre as questões étnico-raciais.



“Aula Histórica” – Colégio Santo Inácio. 2024

Todo o processo de execução da Aula Histórica pôde ser acompanhando, os estudantes foram bastante receptivos à atividade, não mostrando nenhum tipo de relutância. As semanas que antecederam a apresentação dos trabalhos foram marcadas por grande movimentação dos discentes. Cada turma se organizou em um quadro de funções, no qual cada estudante era incumbido de exercer uma tarefa específica.

Os momentos pós-aula também foram utilizados para a pesquisa e para a construção dos estandartes. Não houve nenhum tipo de interferência por parte do professor nessa logística organizacional, a autonomia dos estudantes foi respeitada.



“Aula Histórica” – Colégio Santo Inácio. 2024

Para as apresentações, os estudantes de algumas turmas resolveram vestir-se de preto, em alusão ao aspecto alegórico da apresentação. O rito da apresentação seguiu o que estava proposto na etapa de apresentação. Cada turma apresentou o áudio do samba-enredo, em seguida foram apresentados os estandartes.



“Aula Histórica” – Colégio Santo Inácio. 2024

Ao término das apresentações, foi possível considerar que, após a orientação do conhecimento histórico, os jovens produziram narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir do uso dos sambas-enredo como fonte. Foi possível constatar a carência, entre os estudantes, sobre o Ensino de História da África e afro-brasileira. A partir dessa carência trilhou-se, em conjunto, um processo de produção de uma narrativa histórica sobre o tema a partir da mobilização da pesquisa sobre a Escola de Samba Quilombo e os seus sambas-enredo.

Desde o início desta atividade, foi deixado explícito aos estudantes sobre a importância dos processos de aprendizagem a partir das pesquisas, o que resultaria na construção de uma consciência histórica. Tal objetivo foi alcançado, pois, durante as apresentações, percebia-se uma fala combativa contra o racismo. A pesquisa sobre a Escola de Samba Quilombo também resultou na expansão dos horizontes sobre as africanidades, muitos estudantes falaram com bastante propriedade sobre a trajetória de Candeia e sobre sua importância para a defesa das raízes afros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio que iniciar e concluir um trabalho seja uma das fases mais difíceis e foi, justamente, diante desta inquietação em busca de um desfecho que a “Luz da inspiração” encandeou a mente. Por isso peço permissão ao leitor para me reportar de forma mais direta.

Alguns fatos ocorridos nos momentos de finalização deste trabalho foram fundamentais para que eu pudesse compreender com mais amplitude a realidade sobre as questões étnico-raciais em que nos encontramos. No ano de 2006, a escritora Ana Maria Gonçalves lançava o livro “Um defeito de cor”, porém foi no carnaval de 2024 que essa obra chegou ao meu conhecimento. Esse livro é fruto de uma intensa pesquisa sobre a Revolta dos Malês e seus integrantes. Ana Maria contou com a sorte de se deparar com uma documentação sobre o tema quando esteve na Bahia e teve contato com uma família, cujo filho mais novo tinha o hábito de desenhar em papéis velhos. Um grande volume desses papéis tratava-se de documentos que dissertavam sobre a revolta dos escravos Malês. Não fosse por obra do acaso, teríamos uma documentação perdida, esquecida, apagada.

Não tenho a intenção de promover uma narrativa do livro, fica aqui o convite à leitura dessa magnífica obra. Posso dizer que a Escola de Samba Portela foi a grande responsável por me apresentar – ou me presentear – a esta leitura. O carnaval de 2024 teve como grande campeã do desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, a Unidos do Viradouro, que apresentou o enredo “Arroboboi, Dangbé”. A Portela abordou a temática afro-brasileira, trouxe o enredo “Um defeito de cor”, inspirado no romance de Ana Maria Gonçalves. Antônio Gonzaga e André Rodrigues, carnavalescos autores do enredo, apresentam a seguinte justificativa da escolha:

Para o carnaval de 2024, o sonho da GRES Portela está baseado no principal fator simbólico que dá consistência para ela ser o que é e chegar onde chegou: o Afeto. Ancestralidade cultuada no sagrado feminino, no terreiro da mãe de todas as outras que vieram depois, a Iyá centenária. Baseado no romance “Um Defeito de Cor”, da escritora Ana Maria Gonçalves, o enredo traz uma outra perspectiva, refazendo os caminhos imaginados da história da mãe preta, Luiza Mahim. Essa poderia ser a história da mãe de qualquer um de nós, ou melhor dizendo, é a história das negras mães de todos nós. Escolhemos este tema, que será contado através deste enredo, por entender a importância e a necessidade de celebrar e cultivar na arte, na cultura, junto do maior mecanismo de comunicação deste país (os desfiles das Escolas de Samba), a trajetória de uma negra matriarca que se confunde a tantas outras até os dias de hoje. Precisamos não apenas nos espelhar na história, mas principalmente valorizar as descendentes desses movimentos de coragem por amor à continuidade (Gonzaga; Rodrigues, Rio de Janeiro, 2024).

Os dois sambas-enredos citados têm sintonia temática, debruçam-se sobre as africanidades e afro-brasilidade e constituem-se como elementos que possibilitam análise para o debate das relações étnico-raciais. As africanidades presentes nos sambas são distintas, por isso não podem ser vistas sob um único prisma, que geralmente tende a enxergar o samba e o carnaval unicamente por seu viés festivo. O samba é filho da rua, está repleto de sociabilidades, disputas, tristezas e alegrias, “reduzir o samba ao terreno imaginário onde mora a alegria brasileira do carnaval é de um reducionismo completo” (Simas, 2023, p.114). O samba é fruto da extensão africana no Brasil, que aqui se constitui a partir de lutas, resistências, festas, negociações, violência sofrida, canção vendida, encantos da paisagem e agruras do cotidiano.

O historiador Luiz Antônio Simas afirma que “o samba é um desconforto potente para que o Brasil se reconheça como produtor constante de horror e beleza” (2023, p.115). Os sambas-enredo da Portela e da Unidos do Viradouro, do ano de 2014, o romance “Um defeito de cor” e a Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo, fundada por Antônio Candeia, devem ser compreendidos além da festa do carnaval, como objetos de incômodo.

Candeia, após o tiro que o deixou preso a uma cadeira de rodas, compôs uma de suas mais populares canções, imortalizada na voz do mangueirense Cartola, a música “Preciso me encontrar”. Foi justamente num momento de insônia, misturado com uma espécie de epifania, que essa música e seu título encandearam minha mente. Antônio Candeia, os sambas-enredo da Quilombo, o carnaval, a literatura africana e afro-brasileira são elementos que nos convidam a nos encontrar enquanto povo. Precisamos nos encontrar a partir das nossas africanidades, é necessário esse encontro como nós mesmos. Creio que a educação seja um dos mais valorosos caminhos que nos leve a nos encontrar enquanto povo, uma educação pautada no conhecimento e na cultura produzidos pelos dominados, sem esquecer os dominadores.

Apresentar o Quilombo de Candeia aos estudantes é como uma espécie de convite para a luta pela valorização da cultura afro, simboliza uma grande confraternização em que o samba dita o ritmo da sociabilidade entre estudantes e professores. Quilombo é espaço de luta, de festa, de resistência, debates e embates.

É na busca por esse encontro entre nós mesmos, pautado pela reflexão sobre as nossas africanidades que sugiro uma “Aula Histórica” a partir dos sambas-enredo produzidos pela Escola de Samba Quilombo. Os caminhos para uma educação que valorize o Ensino da História da África e afro-brasileiras são muitos. Busco um caminho para que possamos nos encontrar enquanto as nossas africanidades e para que consigamos chegar ao “Dia de glória” tão cantado pela Escola de Samba Quilombo. Enquanto esse dia não chega, lutemos e sambemos!

## REFERÊNCIAS

### • DOCUMENTOS

BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9494/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: mar, 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2015.

Atlas da violência 2023 / coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

Guia PNLD, 2021. Ministério da Educação

### • LIVROS DIDÁTICOS

Moderna plus: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. -- 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2020.

Câmara, Leandro Calbente. *História – Livro do Professor: 1ª série – 1. ed.* Revista e atualizada para 2023. – Fortaleza: Comapanhia Brasileira de Educação e Sistema de Ensino S.A. 2018.

Câmara, Leandro Calbente. *História – Livro do Professor: 2ª série – 1. ed.* Revista e atualizada para 2023. – Fortaleza: Comapanhia Brasileira de Educação e Sistema de Ensino S.A. 2018.

### • FONTES HEMEROGRÁFICAS

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro 17 de julho de 1976.

*Jornal Correio Braziliense*, Distrito Federal, 22 de janeiro de 1978.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1977.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1975

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1975.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1974.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1975.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1979.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1978.

*Jornal Diário do Nordeste*, Ceará, 2 de dezembro de 2004.

*Jornal A Notícia, Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1977.*

*Jornal O Movimento, Rio de Janeiro, 1977.*

*Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 1 de julho de 1978.*

## • REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**A escrita da história escolar: memória e historiografia** /Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** *Estud. hist.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.

ALVES, Castro, 1847-1871. **O navio negreiro e outros poemas.** São Paulo - Saraiva, 2007 (Clássicos Saraiva).

Aprendendo e ensinando **História da África no Brasil:** desafios e possibilidades. In ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar.** Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2009.p.149-164.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana:** tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer .- 10.ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária,2007.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BENTO, Cida **O Pacto da branquitude.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONILLA, Heraclio. **Os conquistados: 1942 e a população indígena das Américas.** Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?** Tradução: Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2018.

BULHÕES, L. (2018). **ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS ENTRECruzadas: PARADIGMA DA CONTRIBUIÇÃO, PEDAGOGIA DO EVENTO E EMANCIPAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 10(Ed. Especi).

CANDEIA FILHO, Antonio; ARAÚJO, Isnard. **Escola de samba: árvore que esqueceu a raiz.** Rio de Janeiro: Lidador, 1978.

CORREIA, Daniel Camurça; DAMASCENO, Mara Livia Moreira; CARNEIRO, Franklin. Da teoria à prática da justiça restaurativa: possibilidades e desafios na Escola EEMTI CAIC Maria

Alves Carioca em Fortaleza/CE. **Revista Interesse Público**, Belo Horizonte, ano 26, n. 143, p. 83-106, jan-fev/2024. Disponível em: <<https://divulgacao.editoraforum.com.br/revista-ip>>. Acesso em: 15.04.24

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000

CUNHA, Ana Cláudia da. **O Quilombo de Candeia: Um teto para todos os sambistas**. Rio de Janeiro: FGV – CPDOC – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, 2009.

CUNHA, Fabiana Lopes da. **Da marginalidade ao estrelato**: o samba na construção da nacionalidade (1917-1945). São Paulo: Annablume, 2004.

**Currículo, cultura e sociedade** /Antonio Flavio Barbosa Moreira. Tomaz Tadeu da Salva (orgs.); tradução de Mana Aparecida Baptista - 6. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

**Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. / Organizado por Amilcar Araujo Pereira. Brasília: Fundação Vale, 2014. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, 2004: 549-566.

**Ensino de História em Perspectiva Decolonial**. [E-book]. / Organizadores: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior e Ivete Batista da Silva Almeida. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia F. Ferreira & Regina S. Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FAUSTINO, Oswaldo **Nei Lopes** 1.ed- São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Jonis Freire; ABREU, Martha e CHALHOUB, Sidney (orgs.). **Escravidão e cultura afro-brasileira: temas e problemas em torno da obra de Robert Slenes**. Campinas, Editora da Unicamp, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FURTADO FILHO, João Ernani. **Um Brasil brasileiro**: música, política, brasilidade. 1930-1945. 2004. Tese (Doutorado em História) – USP, São Paulo.

GOMES, A. A. de O.; COPATTI, C. **Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 928–952, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** RIOS, Flavia; LIMA,

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

GOUVEIA, Marta. **Ensino de história e a história pública:** os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. Revista História Hoje, v8 nº15. 2019.

HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terencer. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª Edição, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

*Ibidem.p.24* - MUSSA, Alberto, 1961. **Samba de Enredo:** história e arte/ Alberto Mussa, Luiz Antonio Simas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LARA, Silvia Hunold. **Quem eram os "negros do Palmar"?** in: RIBEIRO, Gladys Sabina;

LIMA JUNIOR, Carlos.; SCHWARCZ, Lilia M.; STUMPF, Lúcia K. **O sequestro da independência: uma história da construção do mito do Sete de Setembro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022, 378 p.

LOPES, Nei,1942. **Dicionário da história social do samba.** 8.ed- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LOPES, Nei. **Academia das letras.** 1.ed- São Paulo: Contracorrente, 2022.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-brasileiro.** São Paulo: Selo Negro, 2015. Janeiro: Codecri, 1981.

LOPES, Nei. **Partido-alto, samba de bamba.** Rio de Janeiro: Pallas, 2005. Márcia (Orgs.). São Paulo, Zahar, 2020.

MATTA Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

McCANN, Bryan. Hello, Hello Brazil: Popular Music in the Making of Moern Brazil. Durhma University Press, 2004. In NAPOLITANO, Marcos. **A síncope das ideias.**

MORAES, José Geraldo Vince de. **História e música: canção popular e conhecimento históricos.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v.20, nº39, p. 203-222, 2000.

MOURA, Roberto M. **No princípio, era a roda:** um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MUSSA, Alberto, 1961. **Samba de Enredo: história e arte**/ Alberto Mussa, Luiz Antonio Simas. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NAPOLITANO, MARCOS e CLARA Wasserman. **Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira.**

NAPOLITANO, MARCOS. **História & música – história cultural da música popular.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **A síncope das idéias: a questão da tradição na música popular brasileira.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2007

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo.** Rio de Janeiro: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA Walnice. *Ao som do samba. Uma leitura do Carnaval carioca.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

**O que é, afinal, estudos culturais?** In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). O que é, afinal, estudos culturais. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

OLIVEN. Ruben George. *Violência e Cultura no Brasil.* Rio de Janeiro: Vozes, 3ª Edição, 1986.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Reinventando a tradição: O mundo do samba carioca, o movimento de pagode e o bloco Cacique de Ramos.** RJ:UFRJ, 1995.

QUEIROZ, Lilianny; TÁVORA, Luís. **O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ENSAIOS DE COMPREENSÃO.** 2019.

RIBEIRO, Ana Maria Rodrigues. **Samba negro, espoliação branca: um estudo das escolas de sambas do rio de janeiro.** HUCITEC, São Paulo, 1984.

ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira.** Dissertação de Mestrado em Educação, FaE/ UFMG, Belo Horizonte, 2009.

Santos, Carlos Alberto Ivanir dos; Dias, Bruno Bonsanto; Santos, Luan Costa Ivanir dos **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe** – 1. Ed. – Rio de Janeiro; CEAP, 2023.

SANTOS, Joel Rufino; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **“Movimento negro e crise brasileira”, Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras.** Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares: 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da História.** Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. 1.ed.- Curitiba: Appris,2019.

SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena no currículo e a Lei 11.645/2008: mais um desafio à realidade escolar**. In: *Revista Contexto*. Vol. 4, No 1-2, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Silva, Vagner Gonçalves da. **Através das águas: os bantu na formação do Brasil** / Vagner Gonçalves da Silva, Tata Nksi Katuvanjesi – Walmir Damasceno, Rosenilton Silva de Oliveira, José Pedro da Silva Neto. -- São Paulo: FEUSP, 2023.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SODRÉ, Muniz, 1942-. **Samba, o dono do corpo** – 2.ed – Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TRAMONTE, Cristiane G. **O Samba Conquista Passagem**. Rio d Janeiro: Editora Vozes, 2001.

TREECE, David. **Candeia, o projeto Quilombo e a militância antirracista nos anos 1970**. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 70, p. 166-188, ago. 2018.

TRINDADE, Solano. **Canto negro**. 1. ed São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

VARGENS, João Batista M. **Candeia: luz da inspiração**. Rio de Janeiro: Almadena, 1987.

WOODSON, Carter G. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

**ANEXOS:****FOTOGRAFIAS DOS ESTANDARTES DA “AULA HISTÓRICA”.**

Estandartes dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio



Estandartes dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio



Estandartes dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio



Estandartes dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio

**LISTA DE LINKS DE ACESSO ÀS MÚSICAS:**

- *Ao povo em forma de arte:*

A música pode ser acessada pela internet através do endereço da seguinte plataforma:

<<https://youtu.be/X397vji7Dto?si=L41WPqRqy0zW6Ghk>>

- *Noventa anos de abolição*

A música pode ser acessada pela internet através do endereço da seguinte plataforma:

<[https://youtu.be/-ost\\_0y661E?si=0UhXQp-LvBz6fuIn](https://youtu.be/-ost_0y661E?si=0UhXQp-LvBz6fuIn)>

- *Dia de Graça*

A música pode ser acessada pela internet através do endereço da seguinte plataforma:

<[https://youtu.be/Zg21GUtOk4U?si=erYJffpUUF\\_Q7FN8](https://youtu.be/Zg21GUtOk4U?si=erYJffpUUF_Q7FN8)>

- *Solano, Poeta Negro*

A música pode ser acessada pela internet através do endereço da seguinte plataforma:

<<https://youtu.be/V8t27N9YlSk?si=li5OZh5LUA-8r04>>

## TRASCRIÇÃO DAS LETRA DOS SAMBAS-ENREDO UTILIZADOS NA “AULA HISTÓRICA”:

### **Ao povo em forma de arte**

Quilombo pesquisou suas raízes  
 Nos momentos mais felizes  
 De uma raça singular, e veio  
 Pra mostrar esta pesquisa  
 Na ocasião precisa  
 Em forma de arte popular  
 A mais de quarenta mil anos atrás  
 A arte negra já resplandecia  
 Mas tarde a etiópia milenar  
 Sua cultura até o Egito estendia  
 Daí o legendário mundo grego  
 A todo negro de etíope chamou  
 Depois vieram reinos suntuosos  
 De nível cultural superior

### **Noventa Anos de Abolição**

Hoje a festa é nossa  
 Não temos muito para oferecer  
 Mas os atabaques vão dobrando  
 Com toda alegria de viver  
 Festa no Quilombo  
 Noventa anos de abolição  
 Todo mundo unido pelo amor  
 Não importa a cor, vale o coração  
 Nossa festa hoje é homenagem  
 À luta contra as injustiças raciais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais  
 Reverenciamos a memória  
 Desses bravos que fizeram nossa história  
 Zumbis, Licutã e Aluma  
 Zundu, Loei, Sanin e Dandarã  
 E os quilombolas de hoje em dia  
 São candeia que nos alumia  
 E hoje nesta festa  
 Noventa anos de abolição  
 Quilombo vem mostrar que a igualdade

### **Dia de Graça**

Negro...Acorda!  
 Desperta deste sonho, desta ilusão  
 E verás...  
 Que uma epopeia é muito mais...  
 Que os versos de lamento da tua canção  
 Há um mundo lá fora esperando por ti

Que hoje são lembranças de um passado  
 Que a força da ambição exterminou  
 Em toda cultura nacional  
 Na arte, até mesmo na ciência  
 O modo africano de viver  
 Exerceu grande influência  
 O negro brasileiro  
 Apesar de tempos infelizes  
 Lutou, viveu, morreu e se integrou  
 Sem abandonar suas raízes  
 Por isso o quilombo desfila  
 Devolvendo em seu estandarte  
 A histórias de suas origens  
 Ao povo em forma de arte.

O negro vai moldar com a própria mão  
 (Com a própria mão)  
 Quem luta pelo seu lugar ao Sol  
 Não é só bom de samba e futebol  
 A festa  
 Hoje a festa é nossa  
 Não temos muito para oferecer  
 Mas os atabaques vão dobrando  
 Com toda alegria de viver  
 Festa no Quilombo  
 Noventa anos de abolição  
 Todo mundo unido pelo amor  
 Não importa a cor, vale o coração  
 Nossa festa hoje é homenagem  
 À luta contra as injustiças raciais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais  
 Que vêm de séculos passados  
 E chega até os dias atuais.

E da liberdade se vê o clarão  
 Clarão iluminando todos irmão, unindo  
 raça  
 Na luta em busca do Dia de Graça  
 Acorda negro ô ô ô ô ô  
 Nosso mestre foi que mandou  
 Mostra do quanto és capaz

Construas teu mundo de paz  
 Prova que as guerras são em vão  
 Abrindo covas rasas e jazigos  
 Que sepultam nossa arte, cultura e tradição

Este será o Dia de Graça  
 Para orgulho e alegria de uma raça  
 A verdadeira libertação

**Solano, Poeta Negro**

Quilombo vem,  
 com a singeleza de um maracatu  
 cheiroso como um lote de cajú  
 delicioso feito um mungunzá  
 vem exaltar, render tributo ao quilombola  
 pioneiro  
 gênio do pensamento afro-brasileiro  
 filho dileto de Oxalá  
 que fez soar  
 o tambor dos oprimidos  
 esses valores esquecidos  
 negritude, liberdade  
 poeta negro, em todas negras aquarelas  
 cantor de páginas tão belas  
 a benção Solano Trindade  
 Recife, nas velhas guerras de libertação  
 no ano, dos 20 anos da abolição  
 nascia, esse gigante das idéias  
 que o Rio e a Paulicéia consagrariam  
 Neto de negra que lutou na Revolta dos  
 Malês  
 igual a coro de tambor quanto mais quente  
 mais tocou  
 quanto mais velho mais zoadá fez  
 por isso agora que o poeta está dormindo  
 sonhando com um dia lindo  
 que certamente vai raiar, raiar  
 Quilombo vem com a singela de um  
 maracatu  
 cheiroso como um lote de caju  
 o velho Solano homenagear

**Manifesto do Quilombo escrito por João Baptista Vargens (1975)**

Estou chegando...

Venho com fé. Respeito mitos e tradições,

Trago um canto negro. Busco a liberdade. Não admito moldes!

As forças contrárias são muitas, não faz mal... Meus pés estão no chão, tenho certeza da vitória,

Minhas portas são abertas, entre com cuidado, aqui todos podem colaborar.

Ninguém pode imperar.

Teoria deixa de lado, dou vazão à riqueza de um modo ideal. A sabedoria é o meu sustentáculo...O amor é o meu princípio... A imaginação é minha bandeira.

Não sou radical; pretendo apenas salvaguardar o que resta de uma cultura.

Gritei bem alto explicando a um sistema que cala vozes importantes e permite que outras totalmente alheias falem quando bem entenderem...

Sou franco atirador! Não almejo glórias, faço questão de não virar academia, tão pouco palácio. Não atribua o meu nome ao tão desgastado sufixo. Nadas de forjadas e malfeitas especulações literárias. Deixo os complexos, temas as observações dos verdadeiros intelectuais. Eu sou o povo... Basta de complicações. Extraio o belo das coisas simples que me seduzem.

Quero sair pelas ruas do subúrbio com minhas baianas rendadas sambando sem parar. Com minha comissão de frente digna de respeito. Intimamente ligados as minhas origens.

Artistas plásticos, figurinistas, coreógrafos, departamentos culturais profissionais: não me incomodem, por favor.

Sintetizo um mundo mágico.

Estou chegando...