

## O Samba e a Educação Étnico-racial nas aulas de História

*Samba and Ethnic-racial Education in the History classes*

*Le Samba et L'Éducation Ethno-raciale aux cours D'histoire*

Claudia Daiane Garcia Molet  
Universidade Federal de Pelotas  
claudiamolet@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0002-9426-5231>

Adriana Duarte Leon  
Instituto Federal Sul Rio-grandense  
adriana.adrileon@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0791-7359>

### RESUMO

Neste artigo, a problemática é analisar o samba como uma estratégia didática para abordar a educação étnico-racial nas aulas de História, do Ensino Médio Técnico Integrado. Os dados empíricos que embasam esta reflexão foram coletados no transcórreo da disciplina de História III, no ano de 2016, e fizeram parte de um projeto de trabalho mais amplo que tinha como foco a historiografia da Primeira República no Brasil. Com base no material coletado junto à turma, foi diagnosticada uma empatia dos estudantes com a temática étnico-racial, a partir de reflexões que ressaltaram a necessidade de se repensar as experiências dos africanos que foram escravizados e de seus descendentes. Nas manifestações dos discentes estiveram presentes as temáticas referentes ao racismo, ao preconceito cultural e à necessidade de uma sociedade igualitária. Por fim, pretende-se, com o presente trabalho, contribuir com atividades pedagógicas que dialoguem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e com a Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial. Ensino de História. Ensino Médio. História do samba.

### ABSTRACT

*This article aims to analyze samba as a pedagogical strategy to approach ethnic-racial education in History classes, in an Integrated Technical High School. The empirical data that support this reflection were collected during the course of History III, in 2016, and were part of a larger project on the historiography of the First Republic in Brazil. Based on material collected from the class, it was identified an empathy of students with ethno-racial issues, which reflects the need to rethink the experiences of enslaved Africans and their descendants. From students' manifestations were found themes related to racism, cultural prejudice and the need for an egalitarian society. Finally, this paper intends to contribute with pedagogical activities that dialogue with the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Act 10.639 / 03.*

**Keywords:** *Ethnic-racial education. High school. History teaching. Samba history*

## RÉSUMÉ

*Dans cet article la problématique c'est d'analyser le samba comme une stratégie didactique à fin d'aborder l'éducation ethno-raciale aux cours d'histoire du Lycée Technique. Les données empiriques qui soutiennent cette réflexion ont été réunies au cours de la discipline Histoire III en 2016 et elles ont fait partie d'un projet plus large qui se concentrait sur l'historiographie de la Première République du Brésil. L'empathie des étudiants pour le thème ethno-racial a été diagnostiquée sur le matériel collecté en classe et sur des réflexions qui ont mis en évidence la nécessité de repenser les expériences des africains esclavisés et celles de leurs descendants. Les thèmes liés au racisme, au préjugé culturel et à la nécessité d'une société égalitaire étaient présents dans les manifestations des étudiants. Finalement, le présent travail a pour objectif de contribuer à la production d'activités pédagogiques qui dialoguent avec les lignes directrices nationales sur le curriculum pour l'éducation aux relations ethno-raciales e avec la Loi 10.639/03.*

**Mots-clés:** *Enseignement d'histoire. Éducation ethno-raciale. Lycée. Histoire du samba*

## Primeiras palavras

A Lei 10.639/03 determinou que a História da Cultura Afro-brasileira é tema obrigatório do conteúdo programático do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas. Desse modo, deverão estar inclusos 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 brasileira, elencando a contribuição social, econômica e política à História do Brasil. Posteriormente, a Lei 11.645/08 estabeleceu a obrigatoriedade da temática História da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Desse modo, dialogando com a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação étnico-racial, neste artigo, propõe-se usar a temática do samba por compreender que ela pode auxiliar para a educação étnico-racial, entendida aqui como uma ferramenta a ser empregada para combater o racismo.

Os dados empíricos que embasam este artigo foram coletados durante o estágio docente que ocorreu no Instituto Federal Sul Rio-grandense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul), na disciplina de História do Brasil III, no ano de 2016. A pesquisa foi realizada junto à turma do terceiro semestre do curso de Química, modalidade integrada, composta por 31 estudantes, mas, em sala de aula, geralmente havia de 25 a 28 alunos. Os estudantes já possuíam uma identidade de turma, pois a maioria deles ingressou no mesmo período letivo, estavam integrados à instituição e já haviam cursado dois

semestres da disciplina de História, o que facilitou o diálogo sobre tempo histórico e conhecimento histórico, bem como a contextualização do período abordado no semestre.

O IFSUL campus Pelotas oferece o Ensino Médio integrado ao curso técnico e (após cursar quatro anos ou oito semestres) o estudante conclui a sua formação na área escolhida. O curso integrado em Química apresenta uma procura considerável, pois dialoga com diversas áreas, dentre elas a saúde e muitos estudantes já apresentam, ao ingressar na instituição, uma preocupação com o Ensino Superior. Cabe destacar que o curso de Química também é oferecido na instituição na modalidade subsequente, com a carga horária de quatro semestres e contemplando na grade curricular os conhecimentos da área específica. Neste caso, aprecia estudantes que já tenham cursado o Ensino Médio, mas que não fazem parte do nosso estudo.

A disciplina de História está presente na grade do curso de Química, na modalidade integrada e é distribuída nos três primeiros semestres do curso. Considerando um questionário aplicado com a turma no início do semestre, é possível afirmar que a maioria do grupo gostava da disciplina de História, acessava a internet como mecanismo de pesquisa e entretenimento e era originária de escolas públicas. Além disso, a turma era composta por adolescentes e jovens na faixa etária de 16 a 25 anos de idade, sendo 24 do gênero feminino e sete do gênero masculino. Dos alunos que frequentaram a aula, havia apenas uma menina negra.

A presente pesquisa está alocada no campo da Educação e apresenta uma abordagem qualitativa; busca-se perceber, como destaca Bokdan e Biklen (1994), os detalhes como possibilidade para apreensão da realidade estudada, bem como valoriza a descrição dos procedimentos como estratégia discursiva que pretende explicitar a opção metodológica adotada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, elaborados na década de 1990, a disciplina deve abordar identidade e cidadania e necessita desenvolver competências ligadas à: leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas e também do presente. O estágio de docência realizado na disciplina de História do Brasil III, na primeira metade do segundo semestre de 2016, abordou a historiografia da Primeira República. Para desenvolver tal temática foi feita uma introdução ao conteúdo, abordando inicialmente a transição da mão de obra escravizada para a mão de obra assalariada, temática fundamental para compreender o período republicano e, conseqüentemente, a temática étnico-racial.

Os debates realizados em sala de aula foram muito produtivos, pois os estudantes relacionaram os conteúdos do século XIX e XX com a atualidade. Quanto às aulas específicas sobre o samba, nota-se o entusiasmo dos estudantes em experimentar uma metodologia diferente. Para deixar a aula mais atrativa, escutaram-se vários gêneros musicais, sendo que muitas músicas foram escolhidas a partir de questionário realizado com os estudantes, antes do exercício da docência. Além das músicas, foram utilizadas imagens e apresentados aos estudantes o jongo e o lundu, dois gêneros que influenciaram o samba.

A questão étnico-racial esteve presente no cotidiano da sala de aula, pois foram discutidas as teorias raciais, no século XIX, que classificaram os seres humanos em três raças: branca, negra e indígena, sendo a raça branca considerada superior. Conversou-se sobre a Reforma Pereira Passos, realizada na então capital brasileira, Rio de Janeiro, que visou higienizar e urbanizar a cidade e, com isso, apagar as lembranças de um passado escravista. Abordou-se também a construção da cultura e da identidade negra, na escravidão, a partir do samba. Ao analisar o material coletado, nota-se a empatia dos estudantes com a questão étnico-racial, considerando as reflexões que ressaltaram a necessidade de se repensar as experiências dos africanos que foram escravizados e de seus descendentes.

## A Educação para as Relações Étnico-raciais

O tráfico transatlântico negreiro deslocou forçosamente milhões de africanos, de seu continente, para serem utilizados como trabalhadores escravizados. (CONRAD, 1985 & FLORENTINO, 1997). No Brasil, esses africanos foram mão de obra fundamental, tanto no período Colonial, quanto no Imperial. A existência de escravizados foi constante em diversas atividades: nos engenhos de açúcar, nas fazendas que produziam café, nas charqueadas, nas atividades relacionadas à pecuária, à agricultura, à mineração. Além disso, labutavam nas residências, espaços em que prevaleciam as mulheres escravizadas e, por vezes, as forras. Estas exerciam principalmente atividades domésticas, como cozinheiras.

Se, durante a escravidão, o escravizado não era considerado como um cidadão do Estado, com a Abolição foi necessário repensar a cidadania dos ex-escravizados e de seus descendentes. Porém, no Brasil, nas décadas finais da escravidão, prevaleceram as teorias raciais que foram moldadas a partir das teorias da Europa. Para os teóricos brasileiros,

existiam três raças: branca, negra e indígena. A raça branca seria superior, detentora de todas as características necessárias à civilização e à modernização da nação, porém o Brasil era marcado pela intensa presença da população negra vista como intelectualmente inferior. Diante deste impasse, a solução recomendada foi o branqueamento da população a partir da imigração, principalmente de europeus. A figura 1, abaixo, é a tela de Modesto Brocos y Gomes e retrata esse ideário de branqueamento.



MODESTO BROCOS Y GOMEZ (1852-1936): *A redenção de Cam*, 1895  
Óleo sobre tela, 199 x 166cm  
Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes  
Fonte: Museu Nacional de Belas Artes

**Figura 1** - Tela de Modesto Brocos y Gomez, “A redenção de Cam”, 1895.

A figura 1 representa o branqueamento de uma família: a idosa, de pele mais escura, levanta as mãos para o céu, agradecendo por seu neto ser branco; enfim, sua família havia embranquecido. Segundo o Velho Testamento da Bíblia, Cam era um dos filhos de Noé. Em certa ocasião, teria visto o pai bêbado e nu; em vez de ajudá-lo, teria chamado os irmãos para observar a cena. Como forma de punição por tal atitude, Noé determinou que Cam e seus descendentes deveriam ser escravos do restante da família. Após a dispersão da família de Noé pelo mundo, Cam teria ido pela África. Nota-se que esta História foi utilizada para justificar a escravidão, já que os africanos, nesta visão, seriam descendentes de Cam, e deveriam, portanto, ser escravos do restante do mundo. Assim, a redenção de Cam ocorreu quando houve o branqueamento de seus descendentes.

Conforme argumentam Flores e Mello (2014, p. 32), embora na Bíblia não conste nada referente à cor de Cam e de seus descendentes, os efeitos interpretativos da maldição tiveram desdobramentos na imaginação ocidental, justificando, desse modo, a escravidão de negros africanos e de indígenas. Nos Estados Unidos, durante o século XIX, em resposta ao movimento abolicionista, os brancos racistas utilizaram a maldição para justificar a

escravidão. Já, no Brasil, a maldição justificou a escravidão negra e a indígena. "A escravidão seria a sina da população negra africana e seus descendentes, visando à regeneração e purificação deste pecado".

Para Hofbauer (2007), o branqueamento não é uma invenção brasileira, que teria sido desenvolvida na virada do século XIX para o XX, pois a ideia de transformar negro em branco perpassou longos períodos históricos. Na cor branca foram projetados, ao longo do processo civilizatório, além de valores religioso-morais, também ideais de liberdade e de progresso civilizatório, que refletiam os anseios e os interesses das elites e, ao mesmo tempo, têm tido respaldo no imaginário popular. Este ideário de branqueamento ocasiona uma supremacia do branco, induzindo alguns indivíduos a se aproximarem deste ideal.

Na década de 1920, foi proibida a imigração e o Brasil estava muito longe de possuir uma raça branca. Além disso, o país passou por inúmeras transformações. A Semana de Arte Moderna, de 1922, buscava uma identidade nacional que se contrapusesse aos polos de dominação econômica. E o governo de Getúlio Vargas propunha um ideal nacionalista. Nesse contexto, a partir da década de 1930, prevaleceu o mito da democracia racial, que tem como expoente a obra de Gilberto Freyre (1997), "Casa Grande e Senzala". O termo "democracia racial" não foi elaborado por Freyre, pois já existia, na sociedade brasileira, anteriormente à publicação do livro. Na obra, o autor busca identificar como ocorreu a formação da sociedade patriarcal, apontando para a benignidade do sistema escravista brasileiro. Além disso, o conceito de cultura assume o lugar da raça. A mestiçagem até então considerada como um entrave para o desenvolvimento econômico do país passou a ser vista como um grande potencial para a civilização. Segundo Sansone (2004, p. 10-11), o mito da democracia racial gerou relações raciais ambíguas em que há uma informalidade no contato social e nas relações com as pessoas de cor e de classes diferentes, além da ausência de distinções raciais claras. Este mito foi aceito e reproduzido na vida cotidiana, tornando-se popular nas classes mais baixas. Ao analisar a construção de uma identidade nacional mestiça, durante o governo de Getúlio Vargas, Ortiz (1985) afirma que, neste período, já não era possível utilizar as teorias raciais no século XIX, pois o Brasil da década de 1930 estava vivendo um período de desenvolvimento econômico e social. Neste ínterim, buscou-se mudar o conceito de homem brasileiro e logo características como preguiça e indolência foram substituídas pela ideologia do trabalho. Do mesmo modo ocorreu com a música popular e logo com o samba; saem as exaltações à vida boêmia e entram as exaltações ao trabalhador.

[...] é justamente neste período que a música da malandragem é combatida em nome da ideologia que propõe erigir o trabalho com valor fundamental da sociedade brasileira. O que se assiste neste momento na verdade é uma transformação cultural profunda, pois se busca adequar as mentalidades às novas exigências de um Brasil moderno. (ORTIZ, 1985, p. 43)

Portanto, para Ortiz (1985), a identidade mestiça foi ancorada na ideologia do trabalho, utilizando o samba como um elemento da identidade nacional brasileira, mas para isto teria sido necessário dar uma roupagem nova ao samba, desvinculando-o da figura do malandro, que tinha uma vida boêmia pelos subúrbios cariocas. Para o autor, quando o samba ganha o *status* de cultura nacional, ele se torna esvaziado de elementos de origem, ou seja, da cultura negra. Gomes (2004) questiona a afirmação de que os sambas faziam apologia à malandragem, contrapondo-se à ideologia trabalhista de Vargas. Referindo-se à bibliografia produzida sobre a ligação do samba com a malandragem, Gomes (2004) explica que:

[...] enquanto tal bibliografia constrói o samba malandro como um contraponto ao mundo burguês capitalista, a verdade é que há poucas composições que critiquem o trabalho e apresentem a malandragem como alternativa, mesmo antes do Estado Novo. Naturalmente, há um número infindável de canções tratando de temas como infidelidade, boêmia, e as diversas formas de viver fora do mundo do trabalho assalariado. Mas, por certo, isto está longe de conferir qualquer tipo de significado especial a tais composições, sendo temas constantes da cultura ocidental. (GOMES, 2004 p. 172)

Percebe-se que, para Gomes (2004), os sambas produzidos na primeira metade do século XX, embora pudessem conter elementos da figura do malandro, como boemia, infidelidade e as distintas formas de viver fora do mundo do trabalho assalariado, representariam temas constantes da cultura ocidental e não necessariamente uma afronta à ideologia do trabalhismo. Gomes, portanto, traz um contraponto aos argumentos de Ortiz (1985) para quem o Estado Novo esvaziou a temática da malandragem para acrescentar a importância do trabalho.

Carvalho (2009) traz importantes reflexões neste debate ao mencionar que, na década de 1920, a malandragem teria começado a ser exaltada pelas camadas populares, ao perceberem que mesmo trabalhando arduamente, a remuneração não era suficiente para seu sustento. Neste contexto, o malandro era uma personagem que residia no

subúrbio, frequentava botequins, mas tinha um grande triunfo, era esperto e assim conseguia desvencilhar aquelas situações de trabalho desfavoráveis. A partir do Estado Novo (1937-1946), o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) teria pressionado para que as temáticas do samba dialogassem com a nova realidade brasileira, um país que estava buscando a industrialização e a valorização do trabalho. O autor traz o samba de Wilson Batista e Ataulfo Alves: "Bonde São Januário", que foi censurado pelo DIP:

<b>Letra do samba originalmente</b>	<b>Letra do samba depois da censura do DIP</b>
Quem trabalha não tem razão	Quem trabalha é que tem razão
Eu digo, não tenho medo de errar	Eu digo, não tenho medo de errar
O Bonde São Januário	O Bonde São Januário
Leva mais um otário	Leva mais um operário
Sou eu que vou trabalhar	Sou eu que vou trabalhar

Carvalho (2009, p. 30) pontua ainda que o samba da malandragem seguiu existindo, mas perdeu espaço para os sambas lírico-amorosos e nacionalistas que, segundo o autor, traziam "letras de um universo literário, burguês, branco, com metáforas rebuscadas, não raras vezes escapistas, distantes da realidade vivida pelos moradores dos morros e periferia". Nesta passagem, pode-se visualizar a afirmação de Ortiz (1985) ao destacar que o samba foi adotado como parte da identidade nacional e paralelamente esvaziado da cultura negra.

No início dos anos de 1950, a UNESCO patrocinou uma série de pesquisas que abordaram as relações raciais no Brasil. Segundo Maio (1999), a UNESCO foi criada depois da Segunda Guerra Mundial e tinha como um de seus objetivos compreender o conflito internacional e, conseqüentemente, o holocausto. Mesmo após a Segunda Guerra Mundial, existia ainda o preconceito racial nos Estados Unidos e na África do Sul, enquanto no Brasil acreditava-se que havia "democracia racial". Desse modo, o objetivo das pesquisas era investigar como que numa sociedade marcada pela presença muito grande de negros predominava uma interação racial bem-sucedida. Porém, os estudos realizados apontaram para uma sociedade diferente daquela democracia racial.



Os estudos de Luís Aguiar da Costa Pinto (1953), Octavio Ianni (1962), Florestan Fernandes (1964) e Fernando Henrique Cardoso (1977) fizeram parte daquele projeto da UNESCO<sup>1</sup>. No Rio Grande do Sul, até então prevalecia o “mito da democracia pastoril”. Desse modo, a historiografia Rio-grandense ignorava a presença escrava e ressaltava a extrema liberdade dos escravos. Além disso, destacava a benevolência dos senhores nas estâncias. Contrariando essas afirmações, Cardoso (1977) apontou para a existência do trabalho escravizado desde a formação do Rio Grande do Sul, tanto nas cidades como nas áreas rurais. Ao contrário do que até então a historiografia defendia, Cardoso (1977) enfatiza que a sociedade gaúcha foi organizada aos moldes do patriarcalismo, com a presença de dominação, subordinação e brutalidade nas relações entre senhores e escravos.

Cardoso (1977) derrubou o mito da democracia pastoril, além de ser o primeiro estudo sistematizado com diversas fontes. Porém, para o autor, o escravizado era “socialmente uma coisa”, sem ação autônoma. Atualmente, os estudos apontam para a agência dos escravizados e para várias formas de resistências que realizaram no decorrer da escravidão. Mesmo sendo arrolados nos inventários de seus senhores como bens semoventes, juntamente com o gado, os escravizados não se viam como coisas, pois lutaram para conquistar sua liberdade, para formar e manter as famílias e as redes de amigos.

De acordo com Pereira (2011), no decorrer do pós-Abolição, é possível verificar diversas ações do Movimento Negro, que visavam tanto buscar o acesso dos negros à educação como inserir a História do negro nas grades curriculares. Na década de 1970, por exemplo, o Movimento Negro Unificado reivindicou a reavaliação do papel do negro na História do Brasil e a valorização da cultura negra. Outra estratégia realizada foi a elaboração de cartilhas com a temática afro-brasileira para informar estudantes, professores, militantes e sociedade. A Lei 10.639/03<sup>2</sup> foi resultante de inúmeros debates e ações do Movimento Negro. Essa lei determinou que a História e a Cultura Afro-brasileira são temas obrigatórios do conteúdo programático de todo o currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas. Desse modo, deverão estar inclusos o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

---

<sup>1</sup> Foram apresentados intencionalmente o nome e o sobrenome dos autores citados no início do parágrafo, pois os mesmos são referências públicas brasileiras.

<sup>2</sup> Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira, elencando a contribuição social, econômica e política à História do Brasil.

Segundo Souza (2012), a Lei ainda é uma polêmica, além de não ser plenamente aplicada, especialmente por que envolve questões referentes à construção da nacionalidade e da identidade brasileira a partir das heranças africanas e escravistas. Além disso, embora haja, segundo a autora, um aumento do material didático sobre o tema, há, em boa parte desses materiais, problemas significativos atinentes à maneira como os assuntos são apresentados, reproduzindo estereótipos e repassando um conhecimento precário sobre a África. Existe, portanto, a necessidade de construir estratégias para consolidar a aplicabilidade da Lei em sala de aula.

## A disciplina de história e a educação étnico-racial

Segundo Abreu e Mattos (2008), as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e de cultura afro-brasileira e africana, aprovadas no ano de 2004, visam atender a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Todavia, as autoras destacam que, desde o final da década de 1990, as noções de cultura, de diversidade cultural, de identidades, de relações étnico-raciais começaram a estar presentes nas normatizações do MEC. Para as autoras, tais conceitos estão inseridos em um novo momento da História brasileira. “É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.” (MATTOS; ABREU, 2008, p. 6)

Para Abreu e Mattos (2008, p. 6), os PCNs aprovados pelo MEC, em 1996, inseriram conteúdos de História africana e “sem dúvida, precederam e prepararam para as Diretrizes”, pois a questão da educação das relações étnico-raciais formava um pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade e, posteriormente, será o foco central da Lei 10.639/03 e das Diretrizes. Segundo os PCNs, ao abordar o tema transversal da pluralidade cultural:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma

concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1998, p. 126).

Ao abordarem esta passagem dos PCNs, as autoras argumentam que a concepção de uma cultura uniforme está arraigada na produção do material didático no Brasil; além disso, faz parte de uma das representações mais corriqueiras da denominada identidade brasileira. Desse modo, percebe-se que:

Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar.

Na prática, porém, como romper com a noção de um Brasil mestiço sem reificar grupos culturais igualmente homogêneos, fechados ou semifechados num padrão multicultural bastante difundido a partir da experiência norte-americana, mas certamente artificial em relação às realidades brasileiras? Como estimular a convivência e a tolerância interculturais sem pensar em mestiçagens e trocas, especialmente culturais, mesmo que agora no plural? O que deve significar, de fato, a noção de pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar brasileira? Esses são pontos-chave para uma leitura crítica da noção de pluralidade cultural nos PCNs. O texto aprovado não impõe uma leitura unívoca da questão. (MATTOS; ABREU, 2008, p. 7)

Abreu e Mattos (2008) afirmam que este documento não se refere apenas à pluralidade cultural, mas há uma proposição de desenvolvimento de políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes. Além disso, as Diretrizes trouxeram, para o âmbito da escola, pela primeira vez, a discussão sobre as relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciados e desqualificados em decorrência das avaliações de que o país é uma democracia racial. Todavia, embora tenha vários efeitos positivos, o texto recebeu críticas no meio acadêmico, referente a uma possível essencialização dos grupos culturais, considerando-os como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos. Para as autoras, em algumas passagens das Diretrizes, há o uso das expressões “branco” e “negro” bem definidas e diretamente relacionadas, respectivamente, a descendentes de senhores (europeus) e descendentes de escravos (africanos), o que, na

realidade, não seria possível. Porém, em outros trechos, consta a informação de que o conceito de raça é compreendido a partir de uma construção social e histórica, produzido com o advento do racismo moderno. Do mesmo modo, a questão da identidade negra também é entendida como uma construção histórica que não se limita somente às características físicas, mas também às escolhas políticas.

Mesmo assim, não é possível, no Brasil, em termos históricos, separar, de forma rígida, negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores e de escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações Inter étnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos muitos descendentes de cativos. Por sobre eles, uma prática de silenciar a respeito das cores, ou de multiplicá-las num quase arco-íris descritivo, procurou também desconstruir o contínuo hierárquico branco/preto, herdado da experiência colonial. Negros e brancos são construções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa na experiência brasileira. (ABREU; MARTA, 2008, p. 11)

A Lei 10.639/03<sup>3</sup> determinou que “História e Cultura Afro-brasileira” são temas obrigatórios do conteúdo programático de todo o currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas. Desse modo, deverão estar inclusos 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 brasileira, elencando a contribuição social, econômica e política à História do Brasil. Durante o estágio docente, buscou-se levar à disciplina de História III elementos sobre a discussão da questão étnico-racial, mas nem sempre a disciplina de História atendeu essas demandas, conforme se percebe ao longo da História da disciplina.

Segundo Fonseca (2011, p. 42), a constituição da História como disciplina escolar, ou seja, “(...) com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originados da produção científica e dotados, para seu Ensino, de métodos pedagógicos próprios (...)” ocorreu com a estruturação de um sistema de Ensino no Império. Nesse contexto, nas décadas 20 e 30 do século XIX, os projetos educacionais incluíam a disciplina de História que abarcava a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História da Pátria”. Neste contexto, a História tinha a função de formar moralmente crianças e jovens a partir dos princípios cristãos, da doutrina da religião católica e do conhecimento dos fatos notáveis

---

<sup>3</sup> Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

da História do Império. Desse modo, segundo a autora, ensinava-se uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia. O principal objetivo desse sistema educacional era a formação das elites dirigentes, deixando de lado a maioria da população, formada principalmente por escravizados e libertos.

Desde a República, segundo Fonseca (2011), houve uma maior preocupação com a metodologia utilizada pelos professores, porém a disciplina continuava a analisar os “grandes acontecimentos” e a valorizar o patriotismo. A partir da década de 1960, com a Ditadura Civil-Militar, a disciplina, além de seguir os moldes tradicionais, ainda combinou com medidas de restrições à formação e atuação dos professores, visando exercer o controle ideológico e excluir quaisquer resistências ao regime ditatorial. A História tradicional não permitia a interpretação e a análise crítica para evitar a formação de sujeitos que questionassem a sociedade. Fonseca (2011) ainda argumenta que, no período da Ditadura Civil-Militar, o regime preocupou-se com o Ensino da educação cívica, num nítido papel moralizador e ideológico, em nome da segurança nacional. Desse modo, nessa concepção, os homens não eram protagonistas de sua própria História, pois necessitavam ser conduzidos pelos “grandes vultos”, os únicos sujeitos da História.

No final da década de 1970, a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o aparecimento de novas possibilidades de pensar a realidade brasileira propiciaram algumas mudanças no Ensino de História. Diante desse contexto, novos programas e novas propostas metodológicas foram realizados em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O programa de Minas Gerais foi praticamente um modelo a ser seguido, pois seria uma síntese de um Ensino de História democrático e participativo. A disciplina de História, que se formava, apoiou-se no materialismo histórico, onde homens passam a ser sujeitos de sua própria História.

Outras mudanças ocorreram, na década de 1980, quando foi necessário incluir nos programas curriculares e nos livros as tendências da historiografia contemporânea, como ocorreu com a História das Mentalidades<sup>4</sup> e a História do Cotidiano<sup>5</sup>; para Fonseca (2011), ambas correntes historiográficas ainda são consideradas como inovações no Ensino de História.

---

<sup>4</sup> Corrente historiográfica que estuda os modos de pensar e de sentir dos indivíduos de uma determinada época.

<sup>5</sup> Corrente historiográfica que estuda o dia a dia a partir da linguagem, do sistema de hábitos e do uso dos objetos e que representam o espaço de socialização.

A disciplina de História, que inicialmente servia aos grandes acontecimentos, datas e grandes heróis, aos poucos foi agregando outros sujeitos e, para incluir essas novas perspectivas, foi necessário buscar novos documentos. Pereira e Seffner (2008) afirmam que a Escola dos Annales<sup>6</sup>, desde o início do século XX, anunciou uma nova concepção de História que acabou com a hegemonia do documento escrito, permitindo que o historiador não utilize apenas fontes oficiais. Outros registros começaram a ser utilizados: imagens, filmes, crônicas, relatos de viajantes, livros paroquiais, oralidades. O documento passou a ser compreendido como um vestígio do passado, construído intencionalmente pelos homens e deixando de ser uma “encarnação da verdade”. Novos documentos permitiram que novos sujeitos fossem investigados; a História deixou de ser apenas dos grandes heróis e dos grandes acontecimentos para perceber outras nuances que eram silenciadas.

Nesta perspectiva, Schmidt e Cainelli (2009) observam que uma das finalidades do Ensino de História é possibilitar aos estudantes o manuseio de conteúdos, métodos e técnicas utilizadas pelo historiador para pensar historicamente. As autoras dizem que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas ensiná-las a pensar historicamente e a problematizar o conhecimento histórico; “partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre outras sociedades e outras épocas” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2010, p. 56).

Potencializar uma compreensão histórica da realidade social é uma prática necessária ao professor que pretende estabelecer uma atuação reflexiva e crítica, onde o estudante é colocado no centro do processo de aprendizagem. De acordo com Fonseca e Silva (2010, p. 16), “as histórias são frutos de múltiplas leituras e interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados”. Dessa maneira, professores e alunos são construtores de conhecimento histórico e devem compreendê-lo de forma ampla e dinâmica.

Problematizar “os lugares, os papéis, a importância formativa da História no currículo da Educação Básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 16). Considerando a função social e política da disciplina de

---

<sup>6</sup> A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico que começou na década de 1920, na França. Este movimento buscou uma nova forma de conceber a História a partir de novas fontes, de novos problemas e da interdisciplinaridade.

História, cabe ao professor estabelecer as ferramentas e as metodologias que atendam conscientemente aos seus objetivos didáticos.

O uso de sambas em sala de aula já foi realizado por Silva (2013) ao buscar perceber a construção de uma identidade nacional, no Governo Vargas. Para isso, ele utilizou três sambas, com o objetivo de problematizar o estereótipo pejorativo impresso na figura do malandro, bem como se apropriou do samba como recurso potencializador da cultura negra e promotor de uma identidade racial.

## O samba como estratégia metodológica

Desde o começo do estágio, na disciplina de História III, buscou-se uma aproximação com os discentes; para isso, quando foi elaborado o questionário da história do samba, foram pensadas alternativas para tornar a atividade dinâmica e em conexão com o cotidiano dos estudantes. O uso de sons e imagens ajudou a tornar a aula mais atrativa e, embora o tema da aula remontasse o começo do século XX, utilizou-se elementos atuais, como algumas músicas preferidas dos estudantes. Cabe pontuar que as imagens ajudaram na compreensão de uma realidade longínqua, trazendo a História para perto da vivência discente.

Os dados que serviram de base para essa análise foram registrados por meio de dois questionários, preenchidos pelos estudantes e recolhidos pela professora pesquisadora. Os estudantes e os responsáveis tinham ciência da finalidade do questionário e autorizaram o uso das informações, desde que respeitado o princípio ético do anonimato. De acordo com Ludke e André (2014, p. 59), uma boa medida para garantir o anonimato “é o uso de nomes fictícios no relato”. No presente trabalho, optamos por utilizar numerais para identificar os estudantes e, paralelamente, possibilitar ao leitor identificar manifestações repetidas de um mesmo estudante. Ainda cabe destacar que a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa e respeita os pressupostos éticos estabelecidos para as pesquisas na área da Educação. O primeiro questionário foi constituído de quatro questões fechadas e uma questão aberta, que desafiava o estudante a refletir sobre o samba e sua origem. A primeira questão do referido instrumento teve como objetivo perceber se os discentes reconheciam quais gêneros musicais, entre eles o samba, são de origem afro-brasileira. Para isso, os estudantes escutaram diferentes músicas enquanto anotavam no questionário. Foi um momento em que os estudantes

escutaram algumas músicas que faziam parte do dia a dia, mas também tiveram contato com outros cantores e gêneros musicais.

A questão dois buscou perceber se os estudantes distinguiam quais instrumentos fazem parte tradicionalmente do samba. Para isso, foi disponibilizada a imagem dos seguintes instrumentos: cuíca, banjo, cavaquinho, piano, pandeiro, harpa, tamborim, reco-reco e agogô. Com a questão três, pretendeu-se identificar se os estudantes reconheciam a origem do samba no território brasileiro.

A questão quatro visou investigar se os discentes já haviam tido contato com alguns sambistas; assim, uma lista com vários artistas foi disponibilizada. A última questão foi elaborada para diagnosticar se os estudantes relacionavam a questão étnico-racial com o gênero musical; para isso, contou com um depoimento do sambista João da Baiana, narrando as perseguições policiais aos sambistas e com uma imagem da pintura “batuque” de Rugendas. A partir desse material, os alunos deveriam apontar alguns motivos por que o samba foi perseguido na Primeira República (1889-1930).

Neste primeiro momento, o trabalho desenvolvido com a turma envolveu a aplicação do questionário e a utilização de recursos visuais e sonoros, com o objetivo de explorar as diversas referências dos discentes sobre o tema abordado. Após a aplicação do questionário junto à turma, o tema continuou sendo tratado pela professora a partir de uma aula que articulou as questões que os estudantes responderam com a história do samba.

Após aplicação e leitura do primeiro questionário, começou-se a abordar a temática do samba na Primeira República. A partir do uso de imagens, músicas e vídeos, os estudantes conheceram um pouco da história do samba. Posteriormente, foi aplicado o questionário 2, com duas questões abertas. A primeira solicitou aos estudantes que apontassem elementos que aprenderam na aula referente à história do samba. Na segunda questão, os discentes deveriam fazer uma análise crítica que abordasse a questão racial, a prática do samba e a perseguição que o gênero musical sofreu na Primeira República.

Como já dito, a pesquisa em questão apresenta uma abordagem qualitativa e busca estabelecer estratégias alternativas de envolvimento dos discentes com a temática em questão, mesclando, na coleta de dados, elementos sonoros e visuais com objetivo de acionar diferentes conexões com os sujeitos da pesquisa. No que tange à análise dos dados, buscou-se inspiração em Minayo (1993) quando afirma que a análise da pesquisa

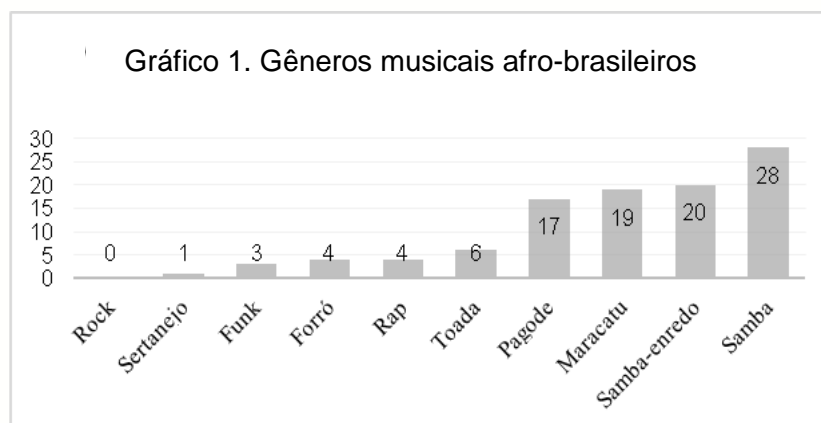


qualitativa não tem o objetivo de contar opiniões ou pessoas, mas explorar o conjunto de pessoas e de representações sociais sobre o tema a ser investigado.

Neste sentido, busca-se, com a organização dos dados, estabelecer inteligibilidade das informações contidas nos questionários e conectar tais informações às representações dos estudantes sobre o samba e questões étnico-raciais.

## O samba como resistência negra nas aulas de história

Ao acionar as respostas do primeiro questionário, percebe-se no gráfico 1 os gêneros musicais que os alunos identificaram como de origem afro-brasileira. Esta questão causou um frenesi em sala de aula, pois para cada gênero foi escutada uma música. Considerando o questionário aplicado antes do estágio, algumas delas foram selecionadas porque dialogavam com as preferências dos estudantes. Desse modo, quando eles escutaram suas músicas favoritas ficaram muito animados. Alguns chegaram a ligar para os colegas que não estavam em aula para mostrar o que eles estavam perdendo. Além disso, os estudantes deram dicas de outras músicas que poderiam ter sido utilizadas. Essa aproximação das experiências dos estudantes foi fundamental para estimular o debate sobre a História do samba.



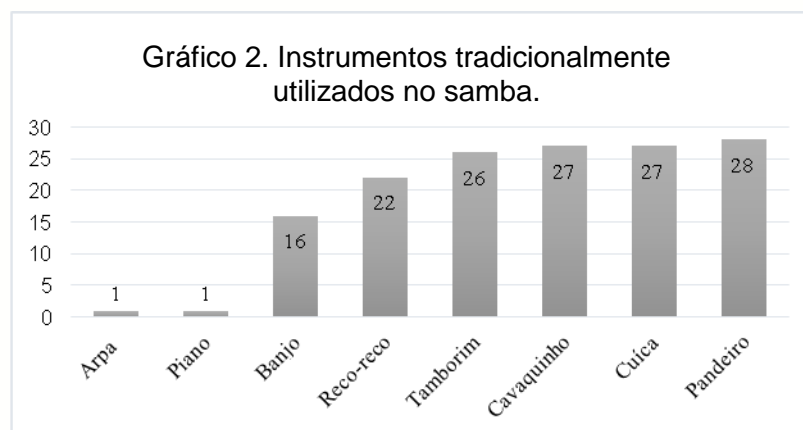
**Gráfico 1** – Gêneros musicais afro-brasileiros

**Fonte:** as autoras

Nota-se que o samba foi unanimidade entre os alunos, pois os 28 estudantes presentes no dia da aplicação do questionário consideraram que este gênero musical seria de origem afro-brasileira. Esta situação possivelmente ocorreu devido à popularidade atual do gênero musical e a presença de diversos sambistas negros como referência. Outros gêneros musicais identificados como afro-brasileiros (e que apresentaram um

número significativo) foram o samba-enredo, o pagode e o maracatu; os estudantes relacionaram a batida de tambores à cultura afro-brasileira. Com menos expressividade, apareceram os gêneros: sertanejo, funk, forró, rap e toada. Somente o rock não foi considerado como um gênero de origem afro-brasileira. Posteriormente, quando foi abordado o tema em sala aula, comentou-se sobre a influência da cultura negra em outros ritmos musicais, além do samba.

O gráfico 2, a seguir, foi elaborado a partir da questão dois, que visou identificar quais instrumentos os alunos reconheciam como tradicionais no samba. Para esta questão utilizou-se as imagens dos instrumentos, pois talvez nem todos conseguissem identificar apenas pelo nome. Desse modo, foram apontados nove instrumentos: cuíca, banjo, cavaquinho, piano, pandeiro, harpa, tamborim, reco-reco e agogô.



**Gráfico 2** – Instrumentos tradicionalmente utilizados no samba

**Fonte:** as autoras

Pelos dados do gráfico 2, é possível perceber que a maioria dos discentes reconheceu os instrumentos tradicionais do samba: banjo, reco-reco, tamborim, cavaquinho, cuíca e pandeiro, sendo que este último instrumento foi o único que todos os estudantes marcaram. Apenas um estudante marcou a Arpa e um marcou o piano, mas logicamente comentou-se que há muitas experiências de sambas com outros instrumentos não tradicionais.

A questão três tratou da localidade de origem do samba; para isso, foram disponibilizadas as seguintes alternativas: Bahia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. A grande dúvida dos discentes no momento de responder o questionário foi a escolha entre Bahia e Rio de Janeiro. Segundo Clark (2007, p. 16), os baianos que permaneceram na Bahia, após a Abolição da escravidão, criaram estilos diferentes do

gênero daqueles baianos que foram para o Rio de Janeiro. Na Bahia, o samba ficou interligado principalmente ao batuque, sendo também influenciado por outras manifestações de tradição oral, como o candomblé. Já, no Rio de Janeiro, a autora argumenta que as modificações urbanas influenciaram o samba; além disso, muitas famílias baianas, que foram residir no Rio de Janeiro, levaram em sua bagagem o candomblé e vários ritmos africanos que se transformaram no samba carioca. Clark (2007) afirma que a partir da reforma urbanística que incluiu a abertura da Avenida Central, no começo dos anos 1900, muitas famílias negras e pobres foram expulsas da zona central carioca, indo para o subúrbio e, assim, o samba ficou, inicialmente, longe da elite, sendo inclusive proibido. Para a autora:

Este contexto urbano simultaneamente ajudou o samba a crescer dentro dos bairros populares porque tudo que é proibido se torna um desafio prazeroso para se manter escondido e acaba por tornar-se mais popular do que antes da proibição; ao mesmo tempo, a situação prejudicou a facilidade de tocar e ouvir a música, especialmente fora dos bairros populares. (CLARK, 2007, p. 17)

Os estudantes dividiram suas respostas entre Bahia e Rio de Janeiro, indicando uma localização pertinente para a origem do gênero musical. Se, na Bahia, o samba teve suas raízes, foi no Rio de Janeiro que ele se transformou em símbolo da identidade nacional brasileira, na década de 1930. Uma personagem muito importante, no samba carioca, no começo do século XX, foi Tia Ciata<sup>7</sup>, ou Hilária Baptista de Almeida. Nascida em 1854, na Bahia, aos 22 anos de idade foi residir na região portuária do Rio de Janeiro, onde casou com o funcionário público João Baptista da Silva, com quem teve 14 filhos. Tia Ciata era quituteira, mãe-de-santo e promovia várias festas em sua residência.

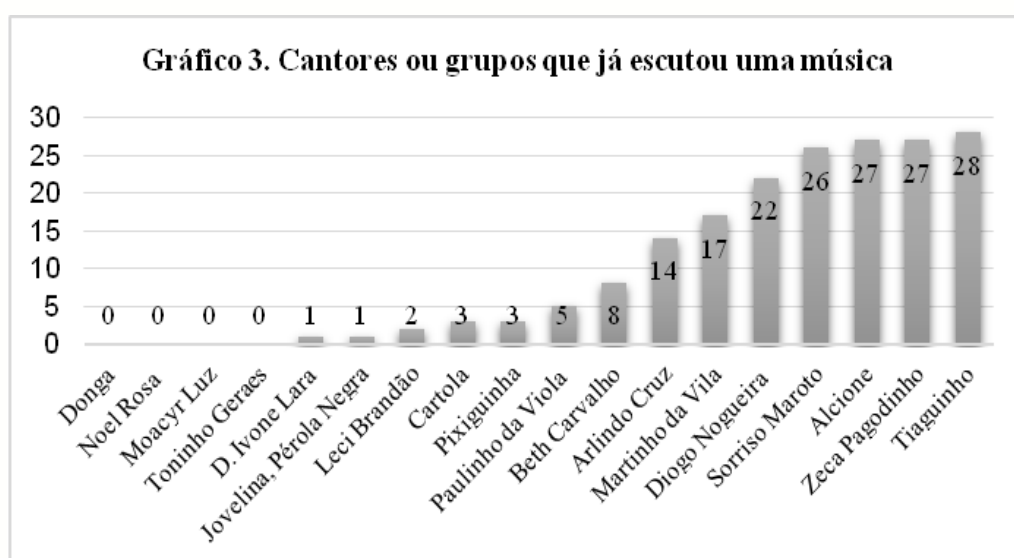
As chamadas "tias" baianas tiveram um papel preponderante no cenário de surgimento do samba no Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do XX. Além de transmissoras da cultura popular trazida da Bahia e sacerdotisas de cultos e ritos de tradição africana, eram grandes quituteiras e festeiras, reunindo em torno de si a comunidade que inundava de música e dança suas celebrações – as festas chegavam a durar dias seguidos. Nessa época, viviam Tia Amélia (mãe de Donga), Tia Prisciliana (mãe de João de Baiana), Tia Veridiana (mãe de Chico da Baiana) e Tia Mônica (mãe de Pendengo e

<sup>7</sup> <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/tiaciata>. Acesso em 19 de junho de 2017.

Carmen do Xibuca). Mas a mais famosa de todas foi Tia Ciata, em cuja casa nasceu o samba.<sup>8</sup>

Foi na casa da Tia Ciata que, no começo do século XX, surgiu a primeira geração do samba, composta por Donga, Pixiguinha, João da Baiana, entre outros. Possivelmente, teria sido o lugar onde os sambistas criaram um dos primeiros sambas a serem gravados no Brasil - "Pelo telefone" - sucesso no carnaval de 1917.

O gráfico 3, a seguir, foi elaborado a partir da questão 4, em que os alunos identificaram os cantores e os grupos que conheciam.



**Gráfico 3** – Cantores ou grupos que já escutou uma música

**Fonte:** as autoras

Entre a lista de cantores e grupos disponibilizados no questionário, nota-se que os mais reconhecidos são aqueles da atualidade e que estão em foco na mídia. Todos já escutaram Tiaguinho e a maioria marcou Diogo Nogueira, Sorriso Maroto, Alcione e Zeca Pagodinho. Os menos conhecidos são aqueles sambistas das primeiras gerações do samba, como Donga, Pixiguinha, Noel Rosa, Cartola ou aqueles que não fazem sucesso na mídia. Durante a aula, os alunos tiveram contato com alguns sambas e sambistas que não faziam parte de seu cotidiano.

Na última questão, foi solicitado que os alunos apontassem quais os possíveis motivos do samba ter sido perseguido na Primeira República; para isso, disponibilizou-se

<sup>8</sup> <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/tiaciata>

um trecho de uma entrevista do sambista João da Baiana e uma pintura de Rugendas, que demonstra o batuque de negros durante a escravidão. Os alunos desenvolveram principalmente os seguintes temas: o samba como resistência negra, a felicidade dos negros ao tocar samba, o racismo da sociedade brasileira e o branqueamento da população.

Uma possível forma de repreensão à cultura nacional, pois ainda havia o pensamento de que esse tipo de música causava desordem entre os escravos. (Estudante 1)

As pessoas pegas tocando samba eram presas por estarem indo de encontro com os ideais da elite dominante, que tinha fortes traços da cultura europeia, tanto na música, quanto na arte e no modo de se vestir. O samba, um ritmo tipicamente afro-brasileiro, deixava estas marcas europeias de lado. (Estudante 2)

Por ser um elemento de origem africana. Talvez as letras que serviam de temas para a música continham crítica, e isto era uma ameaça (Estudante 13)

No contexto da Primeira República, a sociedade era muito racista, mais que nos dias de hoje. Então, como o samba tem origens afrodescendentes, usavam este pretexto para perseguirem o gênero, ou seja, preconceito. (Estudante 15)

Talvez pelo fato de que os escravos realizavam “batuque” na época da escravidão e, por isso, os policiais acreditavam que bater, sambar e usar pandeiro era algo incorreto, pois era uma cultura de escravo. (Estudante 17)

Na minha opinião, é porque eles achavam que seria uma afronta ao que consideravam o mais correto, e que seria uma influência aos mais jovens. (Estudante 23)

Na última questão, percebe-se que os estudantes relacionaram a perseguição do samba ao contexto em que o Brasil vivia, logo após a Proclamação da República, em 1889, em que a elite buscava um modelo europeu de civilização que passava longe da cultura negra e africana. Cabe ressaltar que, em sala de aula, foram debatidos alguns pontos da escravidão negra no Brasil, especialmente apontando os atos de resistência, como, por exemplo, os encontros entre escravizados e libertos, mesmo sem a permissão de seus senhores. Desse modo, os discentes acionaram os conteúdos abordados em sala de aula, na disciplina de História III, bem como outros conhecimentos que obtiveram ao longo da vida estudantil.

## O samba como possibilidade didática para estudo da cultura negra

Como mencionado anteriormente, após a aplicação do primeiro questionário, a temática do samba foi abordada; para isso, foram estudados três períodos. Inicialmente, conversou-se sobre o contexto do Rio de Janeiro, no período que antecedeu a República e após a Proclamação. Consequentemente, foi apontada a existência de uma cidade negra oriunda das vivências da população negra durante a escravidão e a cidade almejada pela elite, aos moldes europeus, especialmente com o modelo da França. A Reforma Pereira Passos, iniciada no começo do século XX, reformulou a então capital do Brasil, mudando o traçado, abrindo avenidas, destruindo cortiços e tradições da classe pobre. Neste contexto, surge o samba no Rio de Janeiro.

Inicialmente, conversou-se sobre o lundu e o jongo como ritmos que influenciaram o samba. Foi visto um vídeo sobre o lundu<sup>9</sup>, em que um casal da Abambaé, companhia de dança pelotense, encenou a dança. Embora as letras, durante a escravidão, retratassem principalmente as paixões entre escravizados e senhoras brancas, no vídeo há apenas o instrumental e a dança sensual entre o casal. Também assistiram a uma gravação atual do jongo Herdeiros, com o grupo carioca Terreiro de Crioulo.<sup>10</sup>

### Herdeiros

Compositor: Raul André e Ricardinho Ribeiro

Na lavoura o meu avô sofreu  
Vovó chorou  
Quando zumbi morreu  
Oh... meu velho pai  
Essa memória que de mim não sai  
Foi na senzala que aprendeu a amar  
Foi o quilombo que chamou de lá  
A benção, meus avós,  
Que sempre oram por nós  
Deu a vida à minha mãe,  
Que me deu meu caminhar  
A benção, meus avós,  
Que sempre oram por nós  
Deu a vida à minha mãe,  
Que me deu meu caminhar

<sup>9</sup> Vídeo Lundu. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GbBX\\_4RY16o](https://www.youtube.com/watch?v=GbBX_4RY16o).

<sup>10</sup> Vídeo Herdeiros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y00eWFVV39g>.

Além disso, conheceram a Tia Ciata, a partir de um vídeo, disponibilizado pelo projeto *A cor da Cultura*<sup>11</sup>. No vídeo, a cantora Leci Brandão interpreta Tia Ciata e narra suas vivências. Também escutaram o samba “Pelo Telefone” que teria sido o primeiro samba a ser gravado e analisaram algumas letras de músicas do período. Avançou-se o debate ao falar-se sobre a existência de duas gerações do samba e, por isso, conheceu-se sambistas como Donga, Pixiguiinha, Noel Rosa, Candeia, Cartola, entre outros. Após esta aula, os estudantes foram convidados a responder o segundo questionário que, conforme mencionado anteriormente, continha duas questões abertas. A primeira delas buscava destacar os elementos que os alunos aprenderam referentes à História do samba, conforme demonstra o quadro 1, a seguir.

Influência geográfica do samba brasileiro	15
A casa de Tia Ciata como reduto do samba no Rio de Janeiro	12
Jongo e Lundu: gêneros que influenciaram o samba	7
Perseguição/preconceito do samba	6
Preconceito com o samba	3
Samba como origem negra	3
Sambistas brancos	3
O primeiro samba que teria sido gravado: Pelo telefone	3
Cartola	2
Noel Rosa	2
Reforma Pereira Passos	2
Candeia	1
Construção da identidade negra	1
Diferença entre sambas antigos e atuais	1
Outros gêneros musicais que influenciaram o samba atual	1
Eliminação da cultura Africana	1
Embranquecimento do Rio de Janeiro	1
Gerações de sambistas	1
Instrumentos utilizados no samba	1
Letras de sambas sem sofrimento da escravidão	1
O samba como representação da cultura brasileira	1
O samba como mistura de cultura africana com portuguesa	1
Samba e carnaval	1

<sup>11</sup> Vídeo Tia Ciata, Hiláia Baptista de Almeida (1854-1924), Heróis de todo mundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1c0mymCjQkM>.

**Quadro 1:** Elementos que os estudantes aprenderam na aula referentes à História do samba

**Fonte:** as autoras

A partir dos dados coletados, percebe-se que os estudantes destacaram principalmente as localidades iniciais de circulação do samba brasileiro, possivelmente deve ter chamado a atenção deles o fato de que a Tia Ciata, cuja casa era um reduto de sambistas cariocas, era baiana. Por isso, talvez Tia Ciata tenha sido bastante lembrada pelos discentes. Cabe ressaltar que o uso do vídeo pode ter ajudado nessa memória na hora de responder o questionário. Outro item lembrado por alguns alunos foi o jongo e o lundu; em ambos se utilizou vídeos, conforme comentado anteriormente. Cabe destacar que os discentes gostaram muito do gênero lundu, especialmente pelas letras que, no Brasil, narraram as paixões dos escravizados pelas suas senhoras, e pela dança bastante sensual.

A perseguição e o preconceito também foram lembrados pelos estudantes, especialmente relacionados com a origem negra e africana, com a Reforma Pereira Passos e a busca de uma capital aos moldes da França. Outros itens menos lembrados, mas tão importantes como os demais foram: a existência de sambistas brancos, como Noel Rosa, autor do primeiro samba gravado em vinil; sambistas como Noel Rosa e Candeia; a diferença dos sambas antigos para os atuais; o samba como representação da cultura brasileira; as gerações de sambistas; a busca pela eliminação da cultura negra; a construção da identidade negra; os instrumentos utilizados no samba; a relação do samba com o carnaval e com Tia Ciata e a ala de baianas (afinal, a ala é em homenagem à matriarca do samba).

Considerando o segundo questionário, os discentes construíram uma análise crítica sobre a questão racial, a prática do samba e a perseguição que o gênero musical sofreu na Primeira República. Com as respostas, foi construído o quadro 2, a seguir.

**Quadro 2. Análise crítica sobre a questão racial, a prática do samba e a perseguição que o gênero musical sofreu na Primeira República.**

Reforma Pereira Passos	9
Samba como elemento da cultura e da identidade negra	8
Perseguição decorrente do racismo	4
Perseguição aos negros	6
Tentativa de esquecer o passado escravista	2
Crença na divisão de raças	1



Primeiros batuques durante a escravidão	1
Tentativa de embranquecimento da população	1
O samba desceu do morro	1
Samba como forma de protesto	1
Perseguição do samba e limpeza da sociedade	1
Letras do samba falavam do passado escravo	1
Preconceito	1

**Quadro 2** – Análise crítica sobre a questão racial, a prática do samba e a perseguição que o gênero musical sofreu na Primeira República

**Fonte:** as autoras

Nas análises dos alunos foi possível perceber que houve uma relação da Reforma Pereira Passos com a tentativa de eliminar a cultura negra, em decorrência do racismo, fruto de um passado escravista que utilizou as teorias raciais para defender a existência de uma raça superior. Seguem algumas análises dos discentes:

A propósito, o gênero foi perseguido justamente porque era praticado pelos negros. Existia, na época, a questão da “divisão” das raças, fazendo com que os negros fossem inferiores, e tudo que eles produziam fosse menosprezado pelos brancos. Diziam que o negro não adiantava levar para a escola que não aprenderia de jeito nenhum. Outra questão que liga a perseguição do gênero foi a Reforma Pereira Passos; esta reforma queria acabar com os batuques, os ritmos praticados pelos negros. (Estudante 4)

Inicialmente, os primeiros batuques eram praticados em rodas de negros. Mas esta prática passou a ser perseguida, pois se pensava que estes batuques fortaleceriam e originariam uma grande cultura negra. Esta cultura negra ia contra a ideia de tornar o Brasil “branco”, semelhante aos países europeus. (Estudante 9)

Os Europeus não queriam conhecer o samba, não queriam que o Brasil tivesse uma cultura própria. Tanto que estavam quase transformando o Rio em Paris. E não havia lugar para o povo negro, eles queriam embranquecer a população e esquecer seu passado, praticando a crueldade com os escravos da época. Desde a escravidão há vestígios de samba que, mesmo proibido e odiado pelos europeus, ganhou força com o tempo e venceu a barreira do Eurocentrismo. (Estudante 12)

O samba sofreu opressões de republicanos que se sentiam no direito de criticar a raça e a cultura africana por achá-la inferior. Esse gênero mostrava um ideal libertador dos escravos, pois se originou na escravidão. Até mesmo, hoje em dia, certas pessoas idolatram tanto o modelo estadunidense, por exemplo, e rejeitam suas músicas da cultura brasileira. (Estudante 18)

As pessoas queriam viver como europeus, ruas, casas e a cultura da Europa. Por isso, enojavam as tradições da África, buscavam eliminá-la para atingir o padrão europeu. Ainda havia muito preconceito com os negros, então essa “limpeza” agradaria a muitos. (Estudante 25)

Percebe-se a empatia dos discentes com a temática étnico-racial, ao comentarem sobre a História do samba na Primeira República. Além disso, em sala de aula, foram desenvolvidos exercícios que estimularam a análise da nossa sociedade atual. Desse modo, a aula de História trouxe novos conhecimentos para os discentes, com sons, vídeos e imagens que se conectavam com a vivência e o interesse dos estudantes.

Ao buscar uma alternativa pedagógica para abordar as relações étnico-raciais, dialogo com o antropólogo Munanga (2005, p. 14). Para ele, os instrumentos de trabalho, os livros e outros materiais didáticos dos professores são carregados de conteúdos “viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”. Além disso, para o autor, os mesmos preconceitos também permeiam o cotidiano das relações sociais dos alunos, tanto entre si, quanto dos discentes com os professores. Mesmo diante desta realidade, Munanga (2005) argumenta que os professores - por falta de preparo ou por preconceito introjetado - não utilizam a discriminação racial no espaço escolar como um momento pedagógico privilegiado de discussão da diversidade. Para Munanga, os professores:

[...] na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e, por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Os professores necessitam buscar alternativas para abordar a questão racial em sala de aula e utilizar momentos de discriminação no espaço escolar como um momento pedagógico; para isso, é necessária a formação e o comprometimento; afinal, como argumenta Munanga (2005), o estudo da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos estudantes de ascendência negra, mas também aos integrantes de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, visto que, ao

receberem uma educação impregnada de preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Gomes (2005), ao analisar como os professores têm abordado a questão racial na escola, afirma que, para muitos, a abordagem das relações raciais não é um papel da educação, situação atrelada à crença de que a escola é transmissora de conteúdos historicamente acumulados e considerando que estes pudessem ser trabalhados de maneira isolada da realidade social brasileira. Diante disto, ele defende que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p. 147)

Desse modo, ao analisar as respostas dos alunos, percebe-se que a história do samba, abordada em sala de aula, trouxe a cultura negra para o espaço escolar a partir de elementos que geralmente não estão presentes nas práticas pedagógicas.

## Considerações finais: das aprendizagens docentes na prática pedagógica

A realização da referida prática pedagógica trouxe muitas aprendizagens e reflexões. Inicialmente, destacamos que futuramente podemos construir uma proposta pedagógica que envolva outros professores de outras disciplinas, o que provavelmente potencializaria a proposta de abordar a educação étnico-racial em sala de aula.

Cabe pontuar que acionamos Freire (2005) durante o planejamento e a prática pedagógica, quando defendemos uma educação crítica, criativa, autônoma e problematizadora. Segundo o autor “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 22). Essa foi a concepção que balizou a experiência docente e durante a prática surgiram

questionamentos dos discentes que demonstraram o envolvimento ativo dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos a importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, pois embora o espaço da sala de aula seja um espaço de aprendizagem mútua entre professor e discente, cabe ao docente a ação organizada que potencializa a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Libâneo (2013), a aprendizagem ativa do aluno ocorre considerando a ação pedagógica do professor, desde que professor faça a mediação do aluno com o conteúdo e considere o conhecimento prévio, as experiências e os significados que os estudantes trazem para a sala de aula. A mediação do professor pode possibilitar a constituição de um sujeito analítico e crítico que utiliza seu potencial cognitivo na construção e reconstrução de conceitos, habilidades e atitudes.

Buscou-se na experiência docente atuar de forma reflexiva; assim como sugere Alarcão (2005), experienciar a capacidade de pensamento e de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não apenas como um mero reprodutor de práticas e ideias exteriores. Schön (1997) argumenta que o professor reflexivo deve refletir na ação e refletir sobre a ação; o processo de reflexão na ação envolve três momentos: primeiro, o professor permite ser surpreendido pelo aluno; segundo, o professor reflete sobre aquilo que o aluno fez ou disse e simultaneamente procura entender por que ficou surpreso pela situação; terceiro, o professor reformula o problema suscitado pela situação e realiza uma nova abordagem. Nesse processo, o professor estabelece uma prática reflexiva e crítica que potencializa a racionalidade sobre o fazer docente e estimula permanentemente a aprendizagem e a superação dos estudantes.

É notório que os alunos reconheceram o samba como um gênero de origem afro-brasileira e identificaram os instrumentos musicais tradicionalmente utilizados nas rodas de samba. A dúvida relacionada à localidade de origem do samba, se na Bahia ou no Rio de Janeiro, é muito pertinente, pois conforme foi abordado neste artigo, muitas famílias baianas deslocaram-se para o Rio de Janeiro após a abolição e foi no Rio de Janeiro que o samba foi difundido e tornou-se parte da identidade nacional brasileira, na década de 1930. Ainda no primeiro questionário aplicado, foi possível identificar que os estudantes relacionaram a perseguição do samba com a origem negra.

Também foi possível identificar que os estudantes fizeram uma análise crítica à Reforma Pereira Passos, que derrubou cortiços e realocou a população pobre e negra nos centros urbanos; afinal, a elite buscava uma cidade aos moldes europeus, com ruas largas

e arborizadas, assim como a capital francesa. Além disso, a crença na existência de raças biológicas superiores esteve presente no começo da República e alijou a população negra da cidadania. Os discentes demonstraram empatia com a temática étnico-racial e realizaram reflexões muito pertinentes e fundamentais para o fim do racismo na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação étnico-racial e a Lei 10.639/03 anunciam a necessidade de repensar o espaço da sala de aula, de modo que se atenda a diversidade e a disparidade, quando se abordam as questões étnicas e raciais com os estudantes. Mesmo com uma grande população negra e com um passado marcado pela mão de obra escrava, a disciplina de História, por muito tempo, contou os grandes feitos dos homens brancos, lentamente apagando as vivências da população negra. A escola, logicamente, não age isoladamente, mas é fruto de uma sociedade extremamente racista e que não debate a temática étnico-racial. Desse modo, cabe salientar a importância para a sociedade da conquista das diretrizes e da Lei 10.639/03, fruto de uma intensa luta dos movimentos negros.

Mesmo com a existência de leis que tornam obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira, os professores, às vezes, não estão preparados para abordar as temáticas em sala de aula. Cabe destacar que muitas graduações não abordam a temática ou a tratam superficialmente. Além disso, muitos docentes não têm tempo e investimento financeiro para realizar cursos de capacitações sobre a temática. Desse modo, é necessário buscar alternativas para trabalhar a temática em sala de aula. É nesse contexto que se insere a proposta abordada neste artigo. Ao estudar a Primeira República, buscou-se enfatizar o debate da questão étnico-racial e para isso utilizou-se meios sonoros e visuais para estimular e envolver os discentes.

Por fim, ressalta-se que o samba é uma estratégia didática positiva para tratar das questões étnico-raciais, pois sua origem está atrelada à resistência da cultura negra e à perseguição por parte da elite num período marcado pela busca de uma cidade aos moldes da Europa.

## Referências

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

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. -4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et. al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEIN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, Coleção Ciências da Educação, 1994.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, Marcio Mendes. **O Estado Novo e o samba malandro vigiado em Porto Alegre: Um estudo sobre as ações intervencionistas estatais e as formas de resistências do personagem malandro nos anos 30**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso – história)

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na *belle époque***. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

CLARK, Haley Helena. **O grupo da baixa de Quintas: uma visão do samba urbano de Salvador**. Salvador: UFB, 2007. (Dissertação de Mestrado)

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: FFCL/USP, 1964.

FLORES, Maria Bernadete Ramos; MELLO, Sabrina Fernandes. A libertação de Cam: discriminar para igualar. Sobre a questão racial brasileira. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR.,

GUIMARÃES, V. (Org). **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história**. 3<sup>o</sup> Ed Belo Horizonte. Autentica editora, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 2<sup>o</sup> edição. Campinas SP: Papirus, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 30, n<sup>o</sup> 60, 2010.

GOMES, Nilma Nilo. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. IN: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 21 de junho de 2017.

GOMES, Tiago de Melo. Gente do samba: malandragem e identidade nacional no final da Primeira República. **Topoi Revista de História**. Volume 5, n<sup>o</sup> 9, julho-dezembro 2004.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional**. 1962.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. (2. ed). RJ: EPU, 2014.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Volume 14, n<sup>o</sup> 41, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

MOLET, Claudia Daiane Garcia Molet. **Na escuridão da noite... Autonomia e transgressões de cativos marinheiros pelas ruas e becos da cidade do Rio Grande (1868-1870)**. Rio Grande: FURG, 2007. (Monografia de Graduação em História)  
\_\_\_\_\_. **Entre o trabalho e a correção: escravos e forras na Cadeia da cidade do Rio Grande (1864-1875)**. Pelotas: UFPEL, 2011. (Dissertação de Mestrado - Ciências Sociais)

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 21 de junho de 2017.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. Brasília: Editora Brasiliense, 1985.

PEREIRA, Almicar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". **Cadernos de História**. Belo Horizonte. V.12. n<sup>o</sup> 17, 2011.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção da cultura negra do Brasil. Salvador: Edufba, Pallas, 2003.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. - 3º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

SILVA, Camila Alexandre da. Samba e malandragem no ensino de História. **Saberes e práticas de professores de História em formação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.  
Disponível em: [http://www.ufrgs.br/pibid/cadernos/cad\\_historia.pdf](http://www.ufrgs.br/pibid/cadernos/cad_historia.pdf). Acesso em: 24 de março de 2016.

SOUZA, Maria Mello de. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino da História da África. **Revista História Hoje**. V 1. Nº 1, p. 17-28, 2012.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** Flávia Mancini, Luiza de Souza Hypolito

**Submetido em 22/02/2019      Aprovado em 24/05/2019**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)