

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE HISTÓRIA – INHIS

GIOVANA MASSINI PAGNI

Histórias para Ninar Gente Grande: potencialidades de um samba de enredo para o
Ensino de História decolonial e antirracista

UBERLÂNDIA/MG

2025

GIOVANA MASSINI PAGNI

Histórias para Ninar Gente Grande: potencialidades de um samba de enredo para o
Ensino de História decolonial e antirracista

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para Conclusão do Curso de Graduação em História – Licenciatura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha.

UBERLÂNDIA/MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P139
2025

Pagni, Giovana Massini, 2001-
Histórias para Ninar Gente Grande: potencialidades de um
samba de enredo para um Ensino de História decolonial e
antirracista [recurso eletrônico] / Giovana Massini Pagni. - 2025.

Orientadora: Nara Rúbia de Carvalho Cunha.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em História.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História. I. Cunha, Nara Rúbia de Carvalho, 1978-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em História. III.
Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Giovana Massini Pagni

Histórias para Ninar Gente Grande: potencialidades de um samba de enredo para o
Ensino de História decolonial e antirracista

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para Conclusão do Curso de Graduação em História – Licenciatura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha.

12 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha – Orientadora
(Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

Prof.^o Dr. Sérgio Paulo Moraes
(Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

Prof.^a Ma. Mislele Souza da Silva
(Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG)

UBERLÂNDIA/MG

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo e com os olhos cheios de lágrimas, aos meus pais. Agradeço por serem minha base, minha fonte de inspiração, minha força diária e meus maiores exemplos de força. Agradeço por sempre estarem ao meu lado, me apoiando, me ajudando, puxando minha orelha e me levantando quando eu caio. Eu sem vocês, com toda a certeza, não estaria aqui.

Agradeço individualmente a cada um: ao meu pai, por ter me ensinado – e compartilhado comigo – o amor pelo samba e pelo carnaval, que são o ponto de partida deste trabalho. É incrível compartilhar esse amor com você, pai.

À minha mãe, por ter sido muito mais do que todos os sentidos e significados que essa palavra carrega. Por ter sido amor, paz, referência, inspiração, leitora e companheira. Por ter sido a primeira pessoa a ler todos os meus escritos e, mesmo sendo páginas e páginas, nunca reclamar e sempre me ajudar a evoluir minha escrita, meu trabalho e meus pensamentos. Obrigada por sempre confiar em mim. Este trabalho, com toda certeza, é parte seu. Obrigada por ser tão você.

Igualmente, agradeço ao meu irmão, por ter me dado forças e chão para continuar. Por ter me ensinado a levar a vida de forma mais leve, assim como ele é: leve. Obrigada por ser tão incrível e companheiro.

Agradeço também imensamente aos meus amigos, minha outra família. Amigos que trago desde o ensino básico e amigos que fiz durante a graduação, a partir dos valiosos encontros que a vida nos proporciona. Obrigada por terem sido abrigo, riso e amor. Em especial, agradeço à Crystyna Loren, minha parceira de curso, de surtos, de cafés no 50 e de tudo mais que eu precisar. Obrigada por ter tornado as aulas mais leves, os trabalhos menos pesados e a graduação mais linda. Agradeço também à Caroline, que viveu tantos momentos e tantos lugares comigo, que se tornou indispensável no meu dia a dia. Obrigada por ter sido sempre tão presente, acolhedora e amiga.

Agradeço também ao meu namorado, amigo, ouvinte, conselheiro e companheiro Ricardo. Agradeço por ser paz e calma em meio a todo caos e tempestade. Por sempre me dizer que sou capaz, por sempre me ouvir, me ajudar e, principalmente, por me tirar sorrisos e risadas em momentos em que estou à beira do choro. Obrigada por ser tão presente, por ser tão incrível e por ser você.

Agora, agradeço aos lugares que me formaram para além das salas de aula e dos livros. Agradeço imensamente ao Centro Acadêmico de História Felipe Ralf – CAHIS, e por tudo que pude viver e construir dentro desta entidade. Agradeço por ter me formado enquanto uma pessoa mais política e comprometida com o coletivo.

Ainda, agradeço imensamente à Bateria Predadora, por ter sido casa, abrigo, acolhimento, amor e ensinamento. Impossível descrever todas as coisas pelas quais sou grata, minha bateria, mas acredito que as principais sejam: formação humana que me possibilitou, os momentos que acalentou, as pessoas que conheci e, sobretudo, os ensaios e palcos que vivemos juntos. Obrigada por ser parte fundamental da minha formação.

E por falar em formação, é impossível não falar em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Agradeço profundamente por todos os momentos, experiências, leituras, projetos e trocas que vivi durante os 18 meses desse projeto. Agradeço demais aos meus parceiros durante todo esse tempo, que dividiram comigo risadas, nervosismos pré-apresentações e muito amor pela docência. Com toda certeza, o PIBID contribuiu para formar a professora que agora se forma: mais humana e mais apaixonada pela docência.

Além disso, em termos de docência, agradeço aos dois professores incríveis, por quem tanto sinto admiração, presentes nesta banca examinadora: Prof.^a Ma. Mislele Souza da Souza, que me acompanhou e auxiliou na formação durante o PIBID, e Prof.^o Dr. Sérgio Paulo Morais, meu orientador na Iniciação Científica e professor de diversos estágios e disciplinas.

Por fim, agradeço à Prof.^a Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha, minha orientadora. Obrigada por ter aceito me orientar de braços (e WhatsApp) abertos, por ter me acolhido tão bem, por ter evitado alguns surtos e principalmente por ser fonte de inspiração para mim, tanto como pesquisadora, mas sobretudo, quanto docente. Não poderia ter vivido essa orientação em melhores mãos. Obrigada por confiar em mim e em meu trabalho!

“A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013, pág. 273).

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo principal abordar o potencial didático do samba de enredo *Histórias para Ninar Gente Grande*, tema do desfile da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira no ano de 2019, para a construção de um Ensino de História decolonial e antirracista. O caminho metodológico percorrido na pesquisa engloba um estudo bibliográfico sobre a referida escola de samba e possibilidades de mobilização da música como recurso didático em sala de aula, tomando-a como fonte histórica e obra de arte, e buscando contribuir para a reelaboração de sensibilidades historicamente educadas pelo viés do colonizador. Este trabalho busca contribuir para a efetiva implantação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em instituições de ensino do Brasil, visto que o samba de enredo tem suas heranças e raízes na africanidade, sendo símbolo de luta e de resistência, além de ser uma das maiores produções culturais afro-brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de História; Samba de Enredo; Estação Primeira de Mangueira; Decolonialidade; Lei 10.639/03.

ABSTRACT:

The main objective of this work is to address the didactic potential of the samba story *Histórias para Ninar Gente Grande*, the theme of the Estação Primeira de Mangueira Samba School parade in 2019, for the construction of a decolonial and anti-racist History Teaching. The methodological path followed in the research encompasses a bibliographical study on the aforementioned samba school and possibilities for mobilizing music as a teaching resource in the classroom, taking it as a historical source and work of art, and seeking to contribute to the re-elaboration of sensibilities historically educated by the colonizer's bias. This work seeks to contribute to the effective implementation of Law 10.639/03, which made the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture mandatory in educational institutions in Brazil, since samba has its heritage and roots in Africanity, being a symbol of struggle and resistance, in addition to being one of the largest Afro-Brazilian cultural productions.

Keywords: History Teaching; Samba-Enredo; Estação Primeira de Mangueira; Decoloniality; Law 10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – ILUSTRAÇÃO – Símbolo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Autor desconhecido, 2019	43
Figura 2 – ILUSTRAÇÃO – Logo do enredo da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019. Igor Matos, 2018	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ÓTICA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA	
1.1. A História do Ensino de História	17
1.2. O Ensino de História pós 1980: o compromisso com a democracia	21
1.3. Decolonialidade e Antirracismo	25
1.4. O Ensino de História sob uma perspectiva decolonial	29
CAPÍTULO 2: O SAMBA DE ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA: INTERSSECÇÕES, COLABORAÇÕES E DECOLONIALIDADE	
2.1. O Samba de Enredo: suas definições e constituições	34
2.2. De Morro do Telégrafo à Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira	41
2.3. A Mangueira e o enredo de 2019	44
2.4. O carnaval na rua e a recepção do público	49
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

Os recursos didáticos são importantes elementos do Ensino de História em ambiente escolar, e são empregados para facilitar o entendimento e aprendizagem dos estudantes. Segundo a historiadora Circe Bittencourt¹, há basicamente dois tipos de materiais didáticos, que serão explicitados a seguir. O primeiro são os chamados suportes informativos, os quais contêm um enfoque pedagógico claro e objetivado, correspondendo a todo discurso “produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (Bittencourt, 2008, p. 296). Além disso:

Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos (Bittencourt, 2008, p. 296).

O segundo tipo de material didático são os documentos, que se definem enquanto “conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática” (Bittencourt, 2008, p. 296-297). Ademais:

Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola (Bittencourt, 2008, p. 297).

Nesse sentido, vê-se que os recursos didáticos são múltiplos e variam de acordo com as escolhas dos professores, a disponibilidade ou possibilidade de aquisição por parte da escola, a aceitação por parte dos estudantes e os sentidos dados ao papel da educação e à disciplina escolar em um dado contexto histórico.

Assim, no caso da disciplina História, desde a primeira metade do século XIX, quando a disciplina é introduzida nos currículos escolares brasileiros, percebe-se o uso de variados recursos didáticos, sendo o principal deles o livro ou manual didático escolar. Outros recursos muito utilizados ao longo da história dessa disciplina foram os jogos de fixação de conteúdo, a

¹ Historiadora, pesquisadora, professora e escritora, graduada, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo (USP).

exemplo das cruzadinhas, caça-palavras ou ilustrações que elegem determinadas figuras tomadas como mitos ou heróis da história, quando o objetivo principal do ensino de História era a consolidação de uma identidade nacional baseada em uma narrativa política linear, elitista, patriarcal, hierarquizadora, sem espaço para questionamentos e numa perspectiva educativa que via o estudante como mero receptor de informações prontas e acabadas.

Desde fins dos anos 1980, em contexto de reabertura política após o longo período de Ditadura Civil-Militar², o Ensino de História no Brasil tem passado por muitas modificações, fruto especialmente da luta de movimentos sociais, do desenvolvimento de pesquisas em diferentes programas de Pós-Graduação, da incorporação de novas tecnologias, bem como em função de mudanças normativas no campo da educação. De acordo com Bittencourt (p. 102-103, 2008):

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático.

Ainda, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³ – fruto dessas modificações e que será abordado logo no primeiro capítulo desta pesquisa – Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (p. 18, 2010) relatam:

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.

Como afirma Bittencourt (2008), entendo que os materiais didáticos são importantes suportes na mediação do processo de produção de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e, por isso, é necessário que os recursos didáticos sejam selecionados de forma criteriosa pelo(a) professor(a). Isso se dá pelo fato de que “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” (Bittencourt, 2008, p. 298).

Nesse sentido, a escolha do uso de recursos didáticos no ensino, sobretudo a escolha de qual utilizar, dialoga com a ideia e noção que o professor carrega sobre educação, e no nosso

² Iremos tomar neste trabalho o termo Ditadura Civil-Militar ao invés de apenas Militar, por dialogarmos com pesquisas e estudos recentes na historiografia que afirmam e entendem que tanto golpe quanto os anos de regime ditatorial foram um conjunto entre militares e civis, sobretudo o empresariado brasileiro, no que diz respeito ao financiamento que tornou efetivo e possível os 21 anos de ditadura.

³ Implementados em 1997, sendo fruto de toda produção, luta e discussão sobre a educação pós Ditadura.

caso específico, sobre o Ensino de História. É fazer-se resistência à um ensino tradicional não apenas em seus conteúdos, mas também em seus métodos e suas formas de construir o conhecimento em conjunto com o estudante, a partir de materiais didáticos. Somado a isso, considerando a didatização de documentos, cabe a professores e professoras a importante tarefa de produzi-los de modo a potencializar que os objetivos da aula sejam alcançados, auxiliando na formação de sujeitos críticos, com consciência do seu papel histórico e político na educação, no cotidiano e no mundo.

No livro *Canção Popular Brasileira e Ensino de História – Palavras, sons e tantos sentidos*, a historiadora Miriam Hermeto⁴ (2018) aborda possibilidades de trabalho com a canção popular como recurso didático em aulas de história. A autora defende o tratamento da canção (letra e melodia) enquanto uma fonte histórica, ao invés de seu uso como ilustração ou complemento de informações. Tendo em vista que a música é um elemento cultural muito presente no cotidiano das pessoas e contribui para a construção de formas de expressar e perceber a realidade em que se vive, Hermeto acredita que a abordagem didática da mesma pode melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, tanto porque é algo que atrai o interesse deles, quanto porque, uma vez tratada como fonte histórica, pode ajudar na compreensão do ofício do historiador e na formação de estudantes mais críticos e questionadores em relação ao mundo em que vivem.

A fim de definir e conceituar a canção popular brasileira enquanto uma fonte histórica, a autora se utiliza de importantes referências da pesquisa historiográfica, como o historiador Jacques Le Goff⁵ e sua definição clássica de documento, a qual diz:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (2003, p. 537-538).

Sendo assim, como afirma o historiador, todo documento é uma construção histórica feita por alguém – um sujeito – em um determinado momento – tempo – com o objetivo ou não, o interesse ou não, de mostrar ao futuro, ou a quem o lê, determinada coisa. Nesse sentido,

⁴ Graduada em História, mestre em Educação e doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

⁵ Historiador francês (1924 – 2014), autor de dezenas de livros e trabalhos e membro da Escola dos Annales.

dialogamos com Hermeto quando aponta que “potencialmente, toda produção humana é documento” (2018, p. 20), visto que todas informam tanto sobre a inserção social quanto sobre o modo de vida daqueles que as produziram. Nessa questão, é necessário prestarmos atenção em algo que a autora do livro em análise discorreu em suas páginas:

É preciso estarmos atentos a um elemento fundamental da definição de Le Goff: para que o olhar do narrador sobre a produção cultural consiga transformá-la em “documento-monumento”, não basta que ele seja crítico e problematizador. Ele precisa ser histórico. Não pode perder o foco no objeto de estudos da História: os homens no tempo. As perguntas que devem ser lançadas à fonte histórica devem informar sobre esses elementos e as relações entre eles: os sujeitos e seu contexto, seu lugar social, as distintas relações por eles vivenciadas, o ambiente em que estavam inseridos, suas identidades, etc. Portanto, há questões básicas, de mesmo tipo e ligadas à natureza do conhecimento histórico, a serem lançadas para qualquer documento-monumento (Hermeto, 2018, p. 26).

Nesse sentido, partindo das definições tanto de recurso didático quanto de fonte histórica descritas acima, pode-se dizer que a fonte histórica pode – e é aconselhável que seja – transformada em um recurso didático fundamental para as aulas de história. Isso se dá, dentre outros motivos, pelo fato que, além de dinamizar a aula trazendo recursos mais pedagógicos, é coerente com o processo de ensino-aprendizagem da própria disciplina, ao passo que o professor explica para os estudantes questões fundamentais da história e da historiografia – como o objeto da disciplina e a categorização e definição de suas fontes – juntamente com o fato de poderem, em sala de aula do ensino básico, se apropriarem em certa medida do ofício do historiador (Bloch, 2001), e irem criando em conjunto, professor e estudantes, a construção do conhecimento histórico a partir de perguntas e indagações ao documento-monumento.

Durante toda a sua obra, Miriam Hermeto apresenta suas opiniões e discussões a respeito da forma em que uma canção deve ser trabalhada em sala de aula, a fim de que seja tratada em sua totalidade, levando em consideração todos os aspectos que englobam tal manifestação cultural, ao invés de tomar para análise apenas a sua letra ou posição política de seus autores e intérpretes como normalmente é feito (Hermeto, 2018). A autora, nesse viés, defende que uma “abordagem pedagógica que considere a complexidade da canção popular brasileira como fato social tende a ampliar os horizontes de leitura histórica de mundo dos alunos” (2018, p. 6).

Nesse sentido, a historiadora ressalta que, quando um professor seleciona determinado documento para compor suas aulas e seu planejamento, este deve se preocupar em apresentar as várias dimensões que esse documento possui. Segundo ela:

Pode-se utilizar do que informam as diferentes dimensões de um documento para identificar algumas “chaves de interpretação” histórica. Identificando-as, pode desenvolver estratégias e instrumentos didáticos que permitam aos estudantes

interagir melhor com a narrativa histórica, de maneira que eles o compreendam como produto de uma dada cultura e um dado contexto histórico. Esse pode ser um caminho para atuar como mediador do processo de construção das capacidades cognitivas que darão aos alunos autonomia para realizar uma “leitura histórica de mundo” e “pensar historicamente”, em outras palavras, “beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (Cerri, 2011, p. 61) (Hermeto, 2018, p. 151).

Dessa maneira, então, a autora segue sua escrita com o intuito de auxiliar a realização de um planejamento didático que dialogue com o que defendeu até então, destacando e exemplificando as cinco dimensões de um documento, as quais são: material, descritiva, explicativa; dialógica e sensível. Veremos e discutiremos brevemente cada uma dessas dimensões – as quais estão expressas e colocadas em práticas ao longo deste trabalho.

A dimensão material se dá enquanto a relação entre o suporte em que é encontrada – ou disponibilizada – a narrativa histórica que se trabalha, somado ao tipo de linguagem em que ela se encontra. Nas palavras de Miriam Hermeto essa dimensão “é fundamental, porque os suportes condicionam o uso de determinadas linguagens, que, por sua vez, têm implicações do ponto de vista da mensagem transmitida” (Hermeto, 2018, p. 151).

A segunda dimensão é denominada de dimensão descritiva, que diz respeito ao tema e ao objeto da narrativa do documento, em que “implica identificar a temática principal e as secundárias, a ela correlatas, bem como identificar os elementos que permitem fazer uma leitura histórica da narrativa, a partir de seus componentes textuais explícitos” (Hermeto, 2018, p. 153).

Adiante, temos a dimensão explicativa, a qual refere-se à abordagem do tema em uma narrativa, em outras palavras, diz respeito à percepção e entendimento do lugar social de produção do documento, o que auxilia os estudantes a construírem uma noção de historicidade da narrativa, bem como entender “a ação dos homens no tempo” (Hermeto, 2018, p. 154). Além dessa, há a chamada dimensão dialógica, a qual trata-se das referências que o texto dialoga e a partir das quais foi construída a narrativa. Sendo assim, “o exame dessa dimensão pode facilitar a percepção de que uma narrativa não se produz solitariamente, mas sempre em diálogo com outras – de seu próprio tempo e de tempos passados” (Hermeto, 2018, p. 155).

Por fim, a última dimensão é denominada de dimensão sensível, a qual diz respeito à identificação dos sentimentos, afetos e sensibilidades que mobilizaram tanto a produção quanto a recepção do referente documento, “dando a perceber a história como um conjunto de ações que se produzem no seio das relações sociais, marcadas por interesses e paixões de sujeitos reais” (Hermeto, 2018, p. 156). A partir das dimensões expostas aqui, tendo como base referencial os escritos de Miriam, fica evidente a importância da didatização de documentos,

sendo tomados tanto quanto recursos didáticos tanto quanto fonte histórica no Ensino de História. Sobretudo, fica mais claro ainda que tal ação não deve ser feita de qualquer maneira, mas sim a partir de muito estudo e compromisso do docente em entender as particularidades desse feito.

Nessa perspectiva, buscando contribuir com estudos sobre abordagem didática de documentos no ambiente escolar, esta pesquisa investiga o potencial do trabalho com sambas de enredo enquanto recurso didático na aula de história, atenta às demandas contemporâneas que provocaram deslocamentos nos sentidos do Ensino de História, atualmente mais comprometido com a formação de identidades e narrativas plurais que reconhecem a participação de diferentes sujeitos e grupos étnico-raciais, culturais, sociais e políticos na construção deste país.

Tomo como objeto de investigação o samba de enredo História para Ninar Gente Grande, lançado pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, em 2019, e busco analisar o seu potencial didático para uma Ensino de História decolonial e antirracista.

No primeiro capítulo reflito sobre a importância da ótica decolonial e antirracista para as demandas contemporâneas do Ensino de História, a partir de uma análise da trajetória, tanto de mudanças quanto de continuidades, das formas, bases, objetivos e percepções de como se ensinar a História. Na sequência, no segundo capítulo abordo o samba enredo *Histórias para Ninar Gente Grande*, trabalhando a partir de análises de enredo, logo do carnaval, bem como também do lugar social que este samba de enredo ocupa. E nas considerações final, articulando o que foi tratado no texto, argumento quanto ao potencial do referido samba de enredo para reforçar uma “história menor”, segundo definido por Nilton Mullet Pereira (2017), em detrimento de uma história silenciadora e opressora.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ÓTICA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

1.1. A história do Ensino de História

No livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt (2008) faz reflexões sobre o Ensino de História, buscando respostas para uma indagação específica, que tem permeado ao longo da história dessa disciplina: “quais conteúdos e métodos são os mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos?” (Bittencourt, 2008, p. 25). A História enquanto disciplina escolar está presente nos currículos desde 1837 e, desde seu início, sofreu diversas mudanças e alterações ao longo do tempo, seja em seu conteúdo, em seus métodos, e até mesmo na sua intencionalidade e objetivo enquanto disciplina.

Nos anos 70 do século XIX, tal disciplina começa a receber maior enfoque e atenção. O gerador deste aumento de importância se dá a partir do momento em que a História é vista “como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’” (Bittencourt, 2008, p. 60). É válido ressaltar que tal visão da História sempre permeou a disciplina, e se encontra presente até hoje na organização curricular do nosso século.

Somado a isso, Bittencourt afirma que, desde o início da organização do sistema escolar, a disciplina tinha como proposta principal a formação moral e cívica dos alunos das “primeiras letras”⁶, o que só se acentuou mais ainda no século seguinte. Para tanto, os professores das escolas deveriam – de acordo com os planos de estudos da época – utilizar em suas aulas a Constituição do Império e a História do Brasil, entre outros textos, para a consolidação da aprendizagem da leitura por parte do aluno. Nesse sentido, “os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis” (Bittencourt, 2008, p. 61).

Para além da História como disciplina necessária para a formação moral e cívica, os conteúdos desta também se associavam com o ensino da História Sagrada, a qual fazia parte da doutrina religiosa católica, e era fortemente difundida em grande parte das escolas públicas brasileiras, até mesmo depois do início da República e a consequente separação entre Estado e Igreja Católica. As formas e métodos de se ensinar a História, seja ela a História da pátria ou a

⁶ Termo que se refere às escolas primárias.

História Sagrada, era por meio da *história biográfica*⁷, a qual se define a partir da leitura e estudo das narrativas da vida e dos feitos de grandes personagens, fossem eles santos ou personagens que serviam de exemplo de caráter, moral e fé, fossem eles personagens realizadores de grandes feitos da vida pública – feitos esses, obviamente, que eram tidos como grandes a partir de uma perspectiva de uma elite colonial.

Com a abolição da escravidão, em 1888, há um consequente aumento populacional devido a intensificação do processo de imigração de trabalhadores e suas famílias, além de uma crescente urbanização. Em consequência deste fato, ocorre um aumento dos debates públicos em torno da concepção de cidadania, em um momento em que os direitos sociais e civis deveriam ser estendidos a um número maior de pessoas (Bittencourt, 2008), o que fez com que a educação – sempre voltada e ligada aos interesses políticos e dominantes – passasse por transformações, ganhando novo destaque pela necessidade de aumento do número de alfabetizados, o qual era condição fundamental para a aquisição e exercício da cidadania política. Nesse sentido então, Bittencourt discorre em seu livro:

As políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, e novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação. O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação (Bittencourt, 2008, p. 64).

A partir disso, fica explícito o interesse e o objetivo da disciplina neste momento da história do Brasil: no mesmo momento em que pessoas até então marginalizadas e excluídas do processo educacional começam a adentrar tal espaço, o dever e intuito dos conteúdos volta-se para a perpetuação da exclusão, não mais agora de acesso propriamente dito, mas sim uma exclusão de pertencimento. Enquanto se ensinava que “os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino” (Bittencourt, 2008, p. 64), se ensinava que os trabalhadores e filhos de trabalhadores, descendentes de ex-escravizados, sempre marginalizados, teriam apenas o “direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional” (Bittencourt, 2008, p. 64).

Ao se utilizar de um passado único e de uma história única para explicar a História de um país tão diverso em culturas, línguas, religiões, etnias, raças e lutas, o ensino continua

⁷ Conceito presente no livro de Circe Bittencourt.

comprometido com a violência e apagamento. Uma violência que nega não só lutas e resistências de povos descendentes de africanos escravizados, por exemplo, como nega, sobretudo, a própria existência desses povos. Ao se comprometer com um ensino de História colonialista, pautado em narrativas de grandes feitos de grandes homens, homens esses brancos, europeus, ricos e da elite, se coloca ao restante da população brasileira, marginalizada, silenciada e morta por esses ‘grandes homens’, um local de não pertencimento, de não identificação com seu país e a história deste.

Assim, submete-se qualquer grupo que não seja o dominante a um lugar incapaz de se enxergar enquanto um sujeito histórico, um sujeito ativo e um sujeito político. É um apagamento de existência, de luta e de resistência. Esse é um ensino de História que vai ao total oposto do que se defende e se acredita neste trabalho. Nesse sentido, inclusive, nos é válido ressaltar aqui que tal forma de ensino, pautado em uma cultura homogeneizada, com raízes europeias e heróis brancos da elite, não foi aceito em sua totalidade e foi polêmico, ao passo que houve educadores e historiadores contrários a essa percepção. Nessas críticas, já é possível de se identificar um início de uma educação histórica plural, que abarque os vários passados que englobam a história desse país, tendendo a um olhar que rompa com raízes coloniais.

Para além dos conteúdos – como foi dito no início deste capítulo – Circe Bittencourt engloba também em suas análises, os métodos utilizados ao longo do tempo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes na disciplina em questão. Conforme afirma a autora, é possível de identificar no século XIX uma grande predominância de um método de ensino voltado e pautado na memorização, nas palavras de Bittencourt: “Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (2008, p. 67).

Tal memorização passiva ainda é muito presente e vinculada ao ensino de História, sobretudo quando aprender tal disciplina significa decorar nomes dos grandes heróis, brancos, europeus e da elite, e seus grandes feitos – os quais escondem sob os grandes holofotes de sua exaltação, os horrores por eles cometidos a marginalização de determinadas grupos da população brasileira.

A partir da Lei 5.692, de agosto de 1971, durante o período ditatorial brasileiro, as especificidades das disciplinas Geografia e História são diluídas na componente curricular Estudos Sociais. No que diz respeito às temáticas da História, pode-se dizer que houve ainda a permanência e continuidade dos mesmos objetivos relacionados à exaltação de grandes heróis

e acontecimentos, todos seguindo uma perspectiva factual, heroica e europeia, ovacionando membros da elite brasileira, contando a história de um passado único da história do Brasil, no intuito de conquistar um sentimento de patriotismo nas crianças.

As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinónimo de “ensino de História” para as séries iniciais” (Bittencourt, 2008, 76).

Desde o século XIX até os dias atuais a disciplina de História na escola secundária⁸ sofreu diversas mudanças tanto de conteúdos quanto de métodos, conforme afirma Bittencourt, tal qual ocorreu com a escola primária. Entretanto, mesmo com tantas alterações, o ensino de História nunca deixou de “estar a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais” (Bittencourt, 2008, p. 76). Em relação a isso, a autora discorre:

Prevalecia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação (Bittencourt, 2008, p. 81).

A partir de tal passagem então, fica nítido que, por mais que tenha havido mudanças em conteúdos, em métodos, e por mais que aqui estamos tratando de outra categoria e divisão de ensino, o secundário, o cerne do ensino da História permaneceu europeu, branco e colonial. É evidente que a trajetória da referida disciplina educacional sempre teve como ponto primordial a formação e constituição de cidadãos que se enxergassem como frutos da Europa, em que uma pequena parcela da população poderia se ver nos livros e narrativas contadas, enquanto a grande maioria da população, anteriormente negada seu acesso ao ensino, hoje é renegada dos livros, apagada da história e colocada, novamente, em silenciamento e marginalização, é congelada em personagens passivos.

Na década de 80, durante o período de redemocratização no Brasil, para além de reformulações na política, na economia e na Constituição, também se implementaram reformulações curriculares. Tais reformulações foram pautadas fortemente no atendimento e inclusão das camadas populares, com foco voltado para uma formação política que tivesse como

⁸ Criada para atender à formação educacional de setores da elite, a escola secundária se dividia em dois níveis: o curso ginasial, com duração de quatro anos e que se refere ao Ensino Fundamental II de hoje, e o curso colegial, com mais três anos – o qual tinha objetivo de conduzir membros da elite para o curso superior – e que hoje se associa ao Ensino Médio.

ponto central o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático.

Por fim, é nesse contexto que temos a criação e aprovação tanto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, quanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, os quais foram de fundamental importância na mudança tanto dos métodos quanto dos conteúdos da história, para além da mudança do intuito da disciplina, e que, com a sua implementação, tornaram o ensino de História comprometido com a democracia, o que será analisado a partir de agora neste trabalho.

1.2. O Ensino de História pós 1980: o compromisso com a democracia

Como discutido acima neste capítulo, o ensino de História, desde a sua inserção nas escolas, ficou submetido e englobado por um viés europeu, colonial, branco e elitista, em que, por meio de narrativas que deveriam ser decoradas pelos estudantes, se ensinava que a história deste país tinha seu cerne na Europa, que o Brasil – um país mestiço, com tanta diversidade racial e étnica – se fundamentava enquanto um país branco, um país de elite. A partir da memorização de datas e acontecimentos, criavam-se personagens vistos como heróis nacionais, em uma narrativa de passado único, o qual gerava um sentimento de patriotismo e de identidade nacional na elite, e no restante da população, cabia apenas estudar os heróis responsáveis pelas torturas, mortes e exclusão de seus próprios ancestrais. Era uma educação, de um lado, de criação de um sentimento de união, e de outro, de um sentimento de não pertencimento.

Por mais que tivessem existido tentativas de mudanças nos currículos escolares – ora o conteúdo, ora o método – somente a partir dos anos 1980, com o fim da Ditadura Civil-Militar e início do processo de redemocratização do país, enxergamos uma real proposta de mudança educacional que, para se tornar eficaz e diferente, mudou, em primeiro lugar, o entendimento de qual é a intenção do ensino de História.

A necessidade de retornar o ensino da disciplina nas escolas⁹, criava um cenário ideal para a construção de novas propostas curriculares e práticas, que foram pautadas e influenciadas pelos inúmeros movimentos sociais existentes no país somados à nova realidade da Educação

⁹ A qual foi substituída durante a Ditadura Civil-Militar pelos Estudos Sociais.

Básica no país, “que passou a incorporar os filhos da classe trabalhadora que traziam novas demandas ao ensino de História” (Souza, 2019, p. 30).

Um dos fatores que mais possibilitou a eficácia e a concretização dessas alterações nos currículos de História foi a mudança do objetivo da disciplina, a qual deixou de ser responsável pela criação da identidade nacional somada a um patriotismo, e passa a ter como objetivo principal a “preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (Fonseca, 2003, p. 92 apud Souza, 2019, p. 31). Nesse sentido, a partir principalmente dos 80, é possível verificar o caráter e compromisso democrático que o ensino de História carrega consigo, e é exatamente sobre isso que iremos nos debruçar a partir de agora neste trabalho.

De acordo com Aparecida Darc de Souza¹⁰, a Constituição de 1988 deu respaldo e base legal para a criação de um ensino de História comprometido com a democracia ao passo que, conforme o referente documento, “um dos objetivos da educação é a formação da pessoa para o ‘pleno exercício da cidadania’ dentro dos princípios democráticos de liberdade e pluralismo de ideias” (Brasil, 1988) citado por Souza (2019). Nesse sentido, a partir da Constituição Federal de 1988, o ensino de História se compromete a promover o sentido de diversidade e pluralidade étnica e cultural na formação social do brasileiro em compromisso com o processo de construção da democracia.

Sob tal perspectiva, a partir dos moldes dados pela Constituição, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguem essa lógica de formação do povo brasileiro para uma sociedade democrática a partir da diversidade. Tal compromisso fica explícito no art. 26, § 4º da LDB: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 2017). Nesse sentido, a partir desses três documentos, “diversidade de contribuições de afrodescendentes e indígenas, grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, passaram a ser consideradas como elementos positivos na formação da identidade nacional” (Souza, 2019, p. 31).

Entretanto, nos cabe aqui olhar e analisar de forma crítica para determinados documentos, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por mais que estes sejam de imensa importância histórica na luta por um ensino de História mais igual, justo e plural, que gerou diversos desdobramentos importantes – que serão trabalhados adiante – é necessário ressaltar o

¹⁰ Autora do texto “Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil”.

que Circe Bittencourt pontuou em suas análises a respeito dos PCNs, sobretudo sobre a noção de cidadania expressa no documento, a qual, segundo a autora, está limitada às “concepções democráticas de modelo liberal” (Bittencourt, 2004, p. 22 apud Souza, 2019, p. 32).

Nesse sentido, dialogando com a perspectiva de Bittencourt, é possível dizer que, por estar pautada em uma noção de cidadania e democracia atreladas ao modelo liberal, há uma nítida ausência de problematizações em torno da pluralidade de raças, culturas e etnias. Pautada sob este ideário, vazio e raso, as contribuições de povos africanos e indígenas para a formação do povo brasileiro são apresentadas sem um horizonte de possibilidades de discussões e abordagens diferentes. Tais contribuições são apenas expostas – muitas vezes até mesmo de uma forma romantizada – em uma tentativa de nos fazer crer que a união das três raças formadores do Brasil foi amena e pacífica, semelhante ideia que é passada para as crianças desde o início da invasão deste país pelos europeus até os dias atuais.

Os PCNs trazem alguns avanços, mas não conseguem colocar sob enfoque as diversas exclusões, apagamentos, marginalizações e silenciamentos os quais foram submetidas pessoas oriundas da África e indígenas. É claro que é necessário valorizar e enfatizar as imensas contribuições de tais povos para a cultura e história brasileira, visto que uma das maiores formas de emancipação e igualdade é o conhecimento e a valorização, porém, se faz mais necessário ainda que determinado assunto seja tratado com o devido respeito, seriedade e crítica, para não cairmos no erro de enxergar amor, paz e amizade onde, em grande maioria das vezes, houve guerras, sangue, luta e resistência.

Referente crítica também é muito presente no texto “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”, de Martha Abreu e Hebe Mattos, em que as autoras argumentam:

De fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de recepções 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 (Brasil, 1998, p. 15 apud Abreu; Mattos, 2008, p. 7).

Diante disso, fica claro que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por mais que tenham sido históricos e inéditos em diversas coisas, e tenham contribuído positivamente para

o avanço do ensino de História, não podemos deixar de salientar a ausência de seu tom político, ao passo que, conforme exposto anteriormente, homogeneiza as diversas culturas colocando-as em um lugar de pacificidade a fim de mascarar opressões e silenciamentos. De acordo, contudo, com Abreu e Mattos, os PCNs abrem o caminho para a questão da educação das relações étnico-raciais se firmarem no âmbito educacional, proporcionando a criação de novas leis e diretrizes, que serão estudadas a partir de agora.

A primeira delas, se trata da Lei 10.639, do ano de 2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, uma importante vitória do movimento negro, e um ganho absurdo para o ensino de História brasileiro. A referida lei tem extrema importância no contexto brasileiro ao passo que altera a Lei 9.394/96, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação, dando abertura para a criação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de maio de 2004.

Sobre tais medidas, Martha Abreu e Hebe Mattos escrevem:

Não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afro-descendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial (Abreu; Mattos, 2008, p 8-9).

Para além da obrigatoriedade do ensino e da presença dessas histórias e culturas na educação brasileira, o que muito torna tais medidas mais eficazes tanto na luta contra o racismo quanto na sua própria implementação, é a forma em que a Lei, mas principalmente as “Diretrizes” descrevem as formas em que devem ser trabalhadas a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em outras palavras, não apenas impõe a obrigatoriedade de existência, como também redige as formas em que deve existir e ser colocada em prática.

No que se diz respeito a isso, “visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas “Diretrizes” foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiro” (Brasil, 2004, p. 9 apud Abreu; Mattos, 2008, p. 12). Sendo assim, visa combater o racismo a partir da valorização e do reconhecimento, tirando a posição sempre implementada no ensino de História de que não houve resistência, não houve luta, de que o povo preto não era – e não poderia ser – agente ativo e construtor da história e da identidade do país. É colocar sob o holofote figuras pretas que

resistiram, lutaram e existiram, é olhar “o avesso do mesmo lugar” (Mangueira, 2019), conhecendo e valorizando histórias de figuras apagadas por séculos.

Assim, são muito importantes as medidas aprovadas na luta contra o racismo e contra um Ensino de História colonial, europeu e branco. É daí em diante, que aumentam as possibilidades de enxergar um horizonte para um ensino que se desprenda das amarras coloniais e escravocratas, que deixemos de lado a versão de um Brasil com um passado único, com um passado branco, da elite, rico e europeu, e abracemos outros passados que englobam esse país, colocando enfoque em populações marginalizadas, silenciadas e renegadas, até então, dos livros e das salas de aula. É sob essa perspectiva que este trabalho se encontra, na luta por uma educação decolonial e antirracista.

1.3 Decolonialidade e Antirracismo

Além de ser possível de se utilizar o samba de enredo como um recurso didático e uma fonte histórica, vislumbramos sua abordagem na construção de um Ensino de História decolonial e antirracista. A luta por uma educação que seja libertadora¹¹, que torne o(a) estudante sujeito crítico, histórico e político, capaz de identificar e lutar por desigualdades sociais tão frequentes e cotidianas no Brasil atual, vem de muito longe, e se torna mais necessária ainda atualmente, em que constantemente vemos ataques aos direitos humanos e problemas estruturais e sociais que se relacionam com problemas históricos que nunca foram, de fato, encerrados e, sobretudo, reparados.

Para nos tornarmos ativos nessa luta, uma das funções e necessidades principais está atrelada ao estudo do passado brasileiro sob uma ótica e um viés decolonial, abordados como uma “maneira de redefinir o modo de representar a temporalidade e o papel do ensino de História nos processos de resistência política e social” (Pereira; Paim, 2018, p. 1229). Para Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim (2018), no texto “Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial”,

O pensamento decolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao

¹¹ Aos moldes e bases da educação freiriana.

modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia (p. 1232).

A decolonialidade se faz presente nos ensinamentos e construções de conhecimentos históricos ao passo que se relaciona e vem correlacionada com uma forte crítica tanto à modernidade quanto à colonialidade quando pensamos, estudamos e abordamos questões referentes a processos da América Latina, realizados e oprimidos por europeus, como os processos de colonização, escravização, formação do capitalismo e do mercado mundial, além das marcas e cicatrizes pulsantes do colonialismo nesses países que sempre foram explorados e renegados.

Pereira e Paim (2018) fazem em seu texto a diferenciação entre colonialismo e colonialidade. Colonialismo diz respeito a um evento, um acontecimento histórico ocorrido nos séculos XV e XVI, um momento em que países europeus como Portugal, França, Inglaterra e Espanha, realizaram uma expansão marítima a fim de conquistar territórios e populações das Américas, submetendo-os a processos desumanos de escravização e exploração, através de um processo de colonização. Em outras palavras, o colonialismo é marcado por uma data de início – século XV – e um fim – momento de independência dos povos latino-americanos nos séculos XVIII e XIX.

Em contrapartida, a colonialidade se traduz como se fosse uma certa herança de pensamentos, hábitos, costumes que se enraizaram tanto no imaginário e nas ações de povos europeus, dos países colonizadores, quanto nos povos latino-americanos, colonizados e explorados. Para isso, os autores trazem o que Aníbal Quijano¹² chama de “novo padrão de poder mundial”, o qual “se inicia com o colonialismo, mas se estende aos dias de hoje, na forma de uma construção de poder que se dá em escala mundial e que tem como característica principal realizar uma hierarquia dos povos com base na categoria de raça” (Quijano, 2005 apud Pereira; Paim, 2018, p. 1233).

Nesse sentido, segundo Quijano (2005), a colonialidade persistente devido à modernidade se constrói a partir do eurocentrismo europeu, e se baseia sob o dualismo entre razão e natureza, alma e corpo, modernidade e atraso e na noção temporal da evolução, moldados sob um aspecto racista e de um sentimento de superioridade europeia que se iniciou no século XV e persiste até hoje no imaginário da sociedade. Essa visão se relaciona

¹² Sociólogo peruano, viveu de 1930 a 2018, estudioso e fortemente reconhecido por seu trabalho sobre modernidade e colonialidade. Quijano desenvolveu o termo “colonialidade do poder”, em que analisa as relações de dominação colonial que persistem na modernidade.

profundamente com uma crença europeia de se colocarem em um patamar de superioridade modernista e evolucionista, entendendo todos os que não estão no mesmo continente ou patamar, ou que os antecederam, enquanto inferiores e atrasados, ao passo que:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie (QUIJANO, 2005, p. 122)

Diante do exposto, por mais que o colonialismo tenha sido extinto com os processos de independência séculos atrás, suas heranças e tentáculos desumanos continuam presentes tanto no imaginário da população, quanto até mesmo em ações cotidianas que são frequentes em que europeus se sentem e se colocam em uma posição de superioridade em relação ao resto do mundo, sobretudo a América Latina. Sendo assim, para a construção de um conhecimento histórico crítico em relação ao mundo, são necessários recursos, meios e discursos decoloniais, que retirem do foco e da centralidade narrativas europeias, para abordar, dar luz e enfoque para as populações que foram – e são até hoje – marginalizadas e excluídas dos debates políticos, bem como a Estação Primeira de Mangueira propõe em seu samba de enredo, do ano de 2019, o qual será analisado e maior focado no segundo capítulo desta pesquisa.

Juntamente com o conceito de decolonialidade, nos é aqui extremamente importante tratar e trabalhar com o antirracismo. Práticas e ações antirracistas são uma das mais eficazes formas de se combater os resquícios do colonialismo na modernidade, sobretudo no cenário brasileiro, em que por mais de 300 anos perdurou o tráfico e escravização de povos africanos, deixando profundas cicatrizes até hoje.

Uma das grandes conquistas para essa luta é a criação da Lei 10.639/03¹³, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, em todas as redes públicas e particulares do país, visto que uma das maiores formas de luta contra o racismo, é justamente o ensino e educação a respeito das heranças e raízes africanas presentes em nosso país hoje, que em contato com culturas já existentes aqui, formaram e consolidaram a cultura atual do Brasil, a afro-brasileira.

É mais do que válido se discutir o racismo presente na sociedade brasileira nos momentos atuais. Tal ação agride, exclui e mata inúmeras pessoas pretas no Brasil por ano, além de respingar em ações de marginalização cotidianas que nem sempre estão escancaradas, mas se recobrem e se firmam por meio de um racismo estrutural consolidado no imaginário da

¹³ Site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

população brasileira hoje. Vale aqui trazer uma passagem presente na “Cartilha Antirracista”¹⁴, realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenada por Sandra Suely Moreira Lurine Guimarães, em conjunto com diversas instituições, tanto governamentais quanto educativas, que diz:

O racismo, como dito anteriormente, para além de uma prática de indivíduos e presente nas instituições públicas e privadas, está na base de formação e estruturação da sociedade brasileira. Assim, o racismo é um fenômeno estrutural que permeia todos os aspectos da sociedade brasileira e possui vários mecanismos de manifestação por meio da linguagem, do humor hostil, da exclusão de pessoas negras dos espaços de poder, dentre outros (2023, p. 8).

A cartilha traz como uma das mais importantes formas de luta contra o racismo, o letramento racial, o qual “por ser um conjunto de práticas pedagógicas antirracistas, tem por objetivo conscientizar as pessoas da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade” (2023, p. 8). Por meio dele, se torna possível a construção de um sentimento de pertencimento e uma consciência racial em pessoas negras, além de fomentar responsabilidades de pessoas não negras na luta contra o racismo, visto que tal luta não deve ser vista como responsabilidade única de pessoas negras. É necessário, para se consolidar em uma luta forte e construtiva, a adesão de pessoas brancas que entendam seus privilégios, seus lugares e que, em conjunto com pessoas negras – sem roubar seu protagonismo – lutem contra as desigualdades e as raízes horrendas do racismo e do colonialismo presentes no Brasil.

A luta antirracista, nesse sentido, pode ser entendida como a oposição ao racismo e às práticas de discriminação racial. Se trata da conscientização sobre os privilégios da branquitude, bem como sobre as exclusões de pessoas negras que não se encerraram em 1888, para, em conjunto, ser possível lutar contra práticas racistas, escancaradas ou de caráter estrutural, a fim de conquistar a emancipação dos povos descendentes dos africanos. Dessa forma, o antirracismo é um conjunto de práticas que auxiliam no combate e enfrentamento do racismo, se consistindo, como diz a referida cartilha, em “uma ferramenta para a construção da justiça racial, assim como de uma sociedade democrática, justa e diversa” (2023, p. 9).

Diante do exposto, uma educação antirracista e sob os aspectos decoloniais, deve ser nossa prioridade maior dentro das salas de aula, visto que para além de nosso próprio dever enquanto cidadãos, temos nosso dever de tratar a educação e a construção do conhecimento histórico de forma a auxiliar na formação de sujeitos críticos. Sujeitos esses que não apenas

¹⁴ Elaborada por alunos, em sua grande maioria voluntários, da Universidade Federal do Pará, sob a coordenação do *Projeto de Letramento Racial como forma de Enfretamento do Racismo* por meio de um projeto de extensão do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, no ano de 2023.

identifiquem as mazelas, exclusões e marginalizações da sociedade, resquícios de uma história de marginalização, colonização e escravidão, mas se enxerguem como agentes de luta para o enfrentamento dessas desigualdades, da luta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.4. O Ensino de História sob uma perspectiva decolonial

Vivemos hoje em uma sociedade que está extremamente atrelada e movida pela Colonialidade¹⁵, a qual tem efeitos drásticos na nossa forma de organização social, organização do trabalho, na forma que nos enxergamos e agimos no mundo. Dessa forma, como a escola é uma extensão da sociedade e de seu pensamento, a colonialidade também gera efeitos na educação brasileira, sobretudo na forma em que ela é entendida e ensinada, em vistas de que “pode-se observar a relação entre colonialidade e educação uma vez que a dominação das formas de produção e controle de conhecimentos considerados válidos, relevantes e científicos foi um dos focos dos europeus desde a colonização até a atualidade” (Alves, 2020, p. 71).

Muito disso é percebido ao olharmos a história do Ensino de História no país – já abordado aqui – em que nossa educação é centrada e firmada a partir de divisões do tempo pautadas em marcos vindos da Europa, em conteúdos ensinados sob o viés de um olhar eurocêntrico, a partir de um lugar de exaltação deste continente, em detrimento de uma diminuição da importância, de um silenciamento e apagamento de processos, acontecimentos, figuras e até mesmo a própria história brasileira.

Tal realidade, somada ao racismo estrutural presente na nossa sociedade, dá origem a uma educação – sobretudo um ensino de História – pautado em moldes europeus, que coloca o Brasil como fruto originário da Europa, valorizando personagens descendentes deste lugar ao passo que negligencia atores e figuras africanas e indígenas, as quais constituem e consolidam a formação do que hoje temos como sociedade brasileira. Se esquece – de modo planejado e estratégico – que o Brasil é construído e constituído a partir dessas três raças que, a partir de uma miscigenação genocida e violenta, originou e fundou a sociedade, sua cultura e sua história.

¹⁵ Herança do Colonialismo em que faz com que tenhamos hábitos, ações, pensamentos e atitudes centradas na Europa. É uma espécie de um colonialismo não acabado, é a continuidade da opressão europeia na América Latina por meio de imposição de pensamentos, atos e costumes, é enxergar o continente europeu como centro do mundo.

Se ensina para nossas crianças uma História de um Brasil romantizado, contada sob um olhar europeu, branco, rico e da elite. É nesse sentido que Paim e Souza (2018, p. 94) discorrem:

Na escola, isto também se percebe fortemente: seja nas práticas racistas dos colegas, seja nas ‘brincadeiras e piadas’ preconceituosas, na invisibilidade de suas histórias e culturas, nos livros didáticos, na omissão da escola enquanto instituição de ensino em trabalhar temáticas relacionadas ao racismo e aos preconceitos, enfim, numa série de mecanismos que invisibilizam completamente a presença das histórias e culturas negras em todo o âmbito do currículo escolar.

Por mais que já tenha sido citado acima neste capítulo, é sempre importante e necessário reafirmar e ressaltar os efeitos que uma educação colonizada tem na construção dos modos de se perceber o outro e a si mesmo numa população. Ao se deparar com uma história rica, europeia, de elite, em que é contada e firmada a partir do mito da democracia racial¹⁶, cria-se uma população que não se enxerga e não se sente pertencente à história de seu próprio país e, conseqüentemente, não se sente pertencente a ele. Assim se forma um imenso contingente da população que, ao ter seu direito à memória negado, não se enxergam enquanto agentes ativos, de luta e política, e se veem como agentes passivos sem lugar e sem história.

A educação e o ensino de História que temos em grande maioria hoje pode ser denominado e entendido como ‘História Maior’, a qual, de acordo com Nilton Mullet Pereira (2017, p. 104), se consiste em uma:

Narrativa baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos, que conduz a constituição de esquemas explicativos de uma época e de um período determinado. Trata-se de uma narrativa estrutural, que recobre, em regra, tempos longos e descreve tempos contínuos e sequenciais, excluindo as descontinuidades e as diferentes alternativas que se apresentam em cada momento. A *história maior* é uma história sem corpo. Não é uma história do acontecimento nem das descontinuidades. Ela decorre de uma crença, notadamente eurocêntrica, de que um período, uma época, um momento histórico é comandado por uma lógica geral, por uma lei que determina a existência submissa dos acontecimentos a um modo único de organização.

Em outras palavras, é uma história ainda pautada e guiada pela colonialidade – do poder, do ser, do saber e do tempo – em que, “ao pensar o passado recortado pelos quadros definidos pelo eurocentrismo, [...] Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, situando todos os povos nessa linha evolutiva”, acaba por excluir e jogar para o campo do atraso aqueles que não se inserem nesta linha, o que impossibilita uma memória e uma história aos ‘vencidos’, ao passo que “leva ao silenciamento e a invisibilidade das memórias individuais, de grupos e de povos, que não são contemplados pela *grande memória*” (Pereira, 2017).

¹⁶ Ideário difundido por Gilberto Freyre de que o Brasil viveria em uma suposta “democracia racial”, em que as três raças viveriam em total harmonia e animosidade, em um país em que não existe o racismo, em que todos seriam iguais.

Os efeitos de uma *história maior* são muitos e diversos. Além de constituir uma impossibilidade de memória e história para povos e grupos não brancos e não europeus, excluem do quadro da sala de aula também as histórias fragmentadas da vida prática, do corpo, dos vencidos, das lutas diárias e de uma gama de movimentos que não são classificados como História e que não aparecem no computo de uma grande memória. A história maior é uma história colonizada e colonizadora. É a história do colonizador. Mas, sobretudo, é parte do projeto da modernidade/colonialidade, que, como bem argumenta Quijano, constitui um padrão de poder em escala global que controla as formas de trabalho, a produção das subjetividades e as formas de conhecimento através de um esquema que hierarquiza as pessoas socialmente segundo os marcadores da raça, criando e reforçando uma condição natural de desigualdades (2005). Dessa forma, cria classificações binárias e hierárquicas que definem o branco e o não branco, a razão e os saberes tradicionais, a religião e o mito, o tradicional e o moderno, o primitivo e o civilizado (2017, p. 108)

Nessa mesma perspectiva, dialogamos também com Oliveira e Candau (2010), citados por Alves (2020), ao dizerem que “a educação é um dos pilares que sustenta as desigualdades raciais, através do monopólio de produção e transmissão de conhecimentos, epistemologias eurocêntricas e universais”. Sendo assim, fica evidente a partir de todo o exposto que a educação – sobretudo o ensino de História – da forma em que se constitui e se encontra hoje nas escolas de educação básica do país, contribuem para o funcionamento e proliferação da colonialidade, ao passo que ainda se dão como reprodutoras de um conhecimento pautado no eurocentrismo, na democracia racial e na hierarquização de histórias, raças e memórias.

Entretanto, não nos cabe aqui apenas lamentar os rumos que a educação e o ensino de História tomaram ao longo dos anos, mas sim, nos constituirmos enquanto resistência, entendendo que “a educação tem um potencial de desconstruir as certezas internalizadas da superioridade branca e eurocêntrica” (Silva; Cruz; Santos, 2018 apud Alves, 2020, p. 71). Faz-se necessário, nesse sentido, entender que a profissão de professor e a forma que se escolhe dar aula se constitui enquanto um ato político, no qual podemos “trilhar práticas transformadoras que resultem quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, a europeia” (Silva; Cruz; Santos, 2018, p. 197). Em outras palavras dos mesmos autores, isso se justifica:

Pois a nossa principal preocupação enquanto educador dentro das Unidades Escolares é na promoção de um diálogo para uma Educação Intercultural e Antirracista, de fortalecer as identidades que foram negadas, que historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização, pois esta negação naturalizou a diferença e ocultou a desigualdade social (p. 202).

Por mais que a educação seja um dos pilares fundamentais da perpetuação da colonialidade no imaginário da sociedade, ela também carrega um sentido e função de resistência. Dessa forma, tanto a educação quanto o ensino de História, mais especificamente, podem ser vistos “como lugares de onde se pode colocar em xeque a colonialidade através de um processo de

decolonização do tempo e dos modos de ensinar história, dando ênfase aos aspectos éticos e estéticos do ato de ensinar” (Pereira; Paim, 2018, p. 1229). Em outras palavras, o ensino de História para se tornar ativo na luta e resistência contra a europeização de nossos estudos, histórias e memórias, deve abraçar a decolonialidade e o antirracismo entre suas práticas principais.

Uma das formas mais efetivas de se inserir e trabalhar a história sob uma perspectiva tanto decolonial quanto antirracista, é “contar a história muito antes da onde o colonizador diz que a história começou” (Alves, 2020, p. 76). Da mesma forma que os livros de História do Brasil iniciam sua trajetória a partir da invasão dos portugueses – salvo raras exceções que colocam pouquíssimas páginas sobre povos indígenas – a história da África, do continente africano e de suas populações também se iniciam a partir do contato com o homem branco europeu. Ou seja, tanto África quanto Brasil são colocados como ponto de partida de suas histórias o contato com o europeu, como forma de se propagar a ideia de que tudo surge a partir da Europa.

Sob esse viés, é necessário que nós, futuros docentes e docentes de História, entendidos de nosso papel e responsabilidade de transformação social, trabalhemos em nossas aulas, durante todo o nosso curso, sobre história das populações originárias do Brasil, sobre a história da África e dos países deste continente, focalizando na sua diversidade, riquezas, pioneirismos, organizações, contribuições, lutas, além de que se ensine sobre a cultura africana e afro-brasileira, se fazendo valer dos cumprimentos da Lei 10.639/03, colocando-a em funcionalidade.

Entretanto, para além do ensino de tais temáticas, é imprescindível que este seja feito e pautado sob a perspectiva decolonial. Em outras palavras, a história da África e das populações africanas e afro-brasileiras devem ser ensinadas sob a perspectiva delas próprias, sendo tais figuras e personagens os enfoques centrais de suas próprias histórias. De nada nos adianta e nos enriquece aprender a história da África como submissa e mera fornecedora de escravizados para o Brasil e para a Europa, como se ali não tivesse existido nada além de horror. Precisamos aprender e ensinar a história deste continente e de nosso país por meio de um olhar de luta, em que é capaz de enxergar a colonialidade presente em cada momento do ensino tradicional e se quebrar com ele.

Para além disso, é fundamental se ensinar a partir da valorização, da luta, da resistência e do empoderamento. Como já dito anteriormente, o ensino de História guiado a partir de viés

de um passado único, em que seus únicos agentes eram homens, brancos e da elite, qualquer grupo / pessoa que fugisse de tal padrão, não se sentia pertencente à história e à memória de seu país. Desse modo, se vincular com um ensino de História político, comprometido com a formação de cidadãos politizados, cientes de sua história e de seus antepassados, tal qual as diversas histórias que formam esse país, é se constituir de um ensino de História decolonial, que coloca como figura e voz central mulheres, pretos, indígenas e toda a população brasileira que não se reconhece na história única europeia ensinada até então.

Aqui chegamos ao ponto central desta pesquisa, que diz respeito ao potencial de sambas de enredo – neste caso específico do samba de enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do ano de 2019, para um ensino de História decolonial e antirracista. Trabalhar com sambas de enredo em salas de aula é uma forma de incorporar a Lei 10.639/03 e suas “Diretrizes”¹⁷, bem como de assumir o compromisso com uma educação decolonial, visto que o samba de enredo é um elemento da cultura afro-brasileira, herança de ancestrais africanos vindos à força ao Brasil¹⁸.

¹⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

¹⁸ A história da consolidação e formação do samba de enredo será abordado neste segundo capítulo.

CAPÍTULO 2: O SAMBA DE ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA: INTERSSECÇÕES, COLABORAÇÕES E DECOLONIALIDADE

2.1. O Samba de Enredo: suas definições e constituições

O samba de enredo que conhecemos e ouvimos hoje passou por diversas alterações desde a sua criação, mudanças essas que andaram lado a lado de modificações que também se seguiam e aconteciam tanto nas Escolas de Samba, quanto nos desfiles, e até mesmo nas comunidades que compõem as Escolas e a sociedade de uma forma geral. Por se tratar de uma manifestação artística, escrita e composta por pessoas de uma comunidade e de uma Escola, que carrega diversos significados e intenções. É válido reforçar que as formas e jeitos que moldaram os sambas-enredos¹⁹ hoje, sempre dialogaram – e dialogam – com a necessidade e os interesses das agremiações.

Para sustentar tais afirmações, me firmo aqui nos escritos do livro “Sambas de Enredo: História e Arte”²⁰, de Alberto Mussa e Luiz Antonio Simas, escritores brasileiros que, juntos, deram luz à referida obra que analisa – a partir de um olhar historiográfico – inúmeros sambas de enredo de diferentes anos, relacionando-os com a história social do país, além de abordarem sobre a história do samba de enredo em si, e suas constantes alterações ao longo das décadas. O livro é uma importante obra tanto para os que estudam e pesquisam sambas de enredo, quanto para os amantes do carnaval e dessa linda manifestação artística e cultural que é o samba.

Na referida obra, os autores trazem dois conceitos fundamentais que, juntos, definem o que é um samba de enredo e, principalmente, o que o caracteriza enquanto um gênero específico e próprio, se distinguindo de outros tipos de samba, como samba de canção²¹ e samba de roda²², por exemplo. O primeiro deles, é o chamado conceito extrínseco, o qual se define pela “noção de que o samba de enredo é a expressão poética do enredo apresentado no desfile. O samba de enredo seria, assim, o poema musicado que alude, discorre ou ilustra o tema alegórico eleito pela escola. Se não há enredo, não há samba de enredo” (Mussa; Simas, 2023, p. 24).

Sendo assim, a partir desse conceito e definição, fica evidente a característica que torna o samba de enredo um gênero tão único e singular do samba, que diz respeito ao fato de que o

¹⁹ Os termos “samba-enredo” e “samba de enredo” são tidos como sinônimos, sendo apenas formas diferentes de se referenciar à mesma composição musical e cultural.

²⁰ MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de enredo: história e arte**. Civilização Brasileira, 2023.

²¹ Subgênero do samba, originário do Rio de Janeiro, é caracterizado por melodias mais lentas e letras mais românticas, tendo na maioria das vezes o amor, a saudade e a tristeza como temas.

²² Outro subgênero do samba, com origem no Recôncavo Baiano, que envolve música, dança e poesia, e é caracterizada por rodas de pessoas que cantam, tocam e dançam em conjunto.

samba de enredo – como o próprio nome o define – é escrito, composto e pensado com uma exclusiva finalidade: a de conversar, de guiar e de traduzir em palavras, letras e sons, o enredo – ou seja, o tema – escolhido pela escola no referente ano. Nesse sentido, o conceito extrínseco coloca o samba de enredo enquanto uma forma de expressão lítero-musical que, ao somar letra e música, expressa e desenvolve o enredo proposto pela agremiação, o qual também é manifestado na avenida a partir de alas, adereços, alegorias e carros.

Além do conceito extrínseco, Mussa e Simas nos apresentam o segundo conceito importante que define o samba de enredo: o conceito intrínseco. Esse conceito diz muito respeito à parte mais estrutural do samba de enredo, o qual, segundo os autores, não pode ser entendido sem os versos, que se dão enquanto a unidade constitutiva fundamental desse gênero. Nesse momento da obra, os escritores definem verso, no caso da música, como “algum acidente no contínuo rítmico-melódico, também reforçáveis por marcadores, como rimas, por exemplo” (Mussa; Simas, 2023, p. 29).

A partir disso, os autores analisam as inúmeras características e formas estruturais do samba de enredo, e como elas se moldaram e mudaram de acordo com mudanças sociais e históricas que ocorriam no cenário de cada época. De mesma maneira que as temáticas dos sambas de enredo se modificaram ao passar dos anos, décadas e conjunturas, a estrutura e parte mais técnica destes também sofreu grandes transformações desde a sua construção.

Entretanto, dado o caráter historiográfico desta pesquisa, a qual se utiliza de um samba de enredo, unindo letra e música, somada à toda a conjuntura que envolve sua escolha e construção, como a escola, os compositores e a comunidade, não nos cabe nos debruçarmos no conceito intrínseco e as mudanças técnicas e teóricas desta manifestação cultural. É aqui nesse momento que conseguimos, então, a partir desses autores – sobretudo o conceito extrínseco – somadas as definições já feitas apoiadas em Bittencourt, Bloch, Miriam Hermeto e Le Goff, entender e consolidar o samba de enredo enquanto uma fonte histórica que pode ser trabalhada como recurso didático.

O samba de enredo se encaixa no segundo tipo de categorização de um material didático – documento – por se tratar de uma manifestação cultural que não é feita com a intenção primeira de ser usada sob uma ótica educativa, porém, pode e muito ser tratada e utilizada dessa forma, ao passo que é uma produção humana, localizada no tempo e no espaço, produzida com determinadas finalidades dentre de um momento histórico.

Essa questão está profundamente atrelada também ao samba de enredo se constituir enquanto uma fonte histórica. Se a definição desta se dá enquanto vestígios e documentos que podem fornecer informações sobre o passado, e se todo documento é um monumento, escrito por sujeitos em um determinado tempo histórico, que informam sobre questões pertinentes naquele momento, o samba de enredo se encaixa nessa categoria. Essa manifestação artística e cultural, carregada de visões históricas, é escrita por compositores, os quais ocupam um lugar social dentro das quadras de suas agremiações e comunidades, que denunciam, relatam e retratam questões necessárias e que os tocam naquele momento. Sendo assim, são plausíveis de serem tidas enquanto um documento-monumento, e serão analisadas sob um olhar histórico, com perguntas e investigações próprias dessa área.

Além das várias mudanças no que diz respeito aos versos e formas estruturais de um samba de enredo, a temática destes também foi algo que se alterou fortemente ao longo das décadas, muito vinculado sobretudo, com a política de cada momento, além das reivindicações sociais e interesses do público e dos compositores de cada época. Em um primeiro momento, no que Mussa e Simas traduzem como sendo um dos principais momentos para o samba de enredo e o carnaval serem aceitos e saírem dos morros para se firmarem nos “asfaltos e ruas” (Mussa; Simas, 2023), as temáticas centrais giravam em torno de temas nacionais, que exaltavam o Brasil, a brasilidade, e até mesmo governos desse período.

Tal exigência se deu com maior ênfase durante a Era Vargas (1930 – 1945). Uma das grandes razões que explicam esse cenário nacionalista nos sambas de enredo, dialoga com o que já foi falado acima neste trabalho, que é o fato de que as temáticas dos enredos conversavam diretamente com as temáticas nacionais que circulavam em alta nas rádios, nos jornais, no dia a dia, e principalmente no imaginário da população. Essa obrigação de tal temática foi mais do que fundamental para a inserção e aceitação das Escolas de Samba por parte do governo público, como afirma os autores na passagem:

É evidente que o clima de exaltação nacionalista e o controle ideológico estabelecido pela ditadura motivaram essa decisão dos sambistas. Nada mais natural que as escolas – permanentemente em busca da aceitação oficial e da legitimidade social – embarcassem no ufanismo patriótico que sustentou o discurso do Estado Novo getulista. Podemos dizer, portanto, que o governo criou uma situação propícia à exigência dos temas nacionais. A decisão nesse sentido partiu, porém, do mundo do samba e certamente agradou os homens do poder (Mussa; Simas, 2023, p. 52).

Aqui é válido pontuar que, a partir desse momento, nasce o movimento de começar a enxergar as Escolas de Samba como uma possibilidade e um meio de transformação da consciência e do imaginário social, uma forma de promover uma certa ideologia ou pedagogia,

em outras palavras, uma maneira de ensinar. É nesse momento então, que as agremiações, seus enredos e sambas de enredo, começam a ser entendidos também a partir de seu papel educativo, didático e pedagógico, vistas com o potencial de educar e transmitir conhecimento para além dos que eram tidos até então, e que tanto nos enriquece hoje em dia, e que é um dos pontos e focos centrais deste trabalho.

Entretanto, cabe aqui uma crítica e um apontamento necessário trazido pelos autores a partir da fala do radialista Silvio Moreaux, em 1942, em que o radialista retrata:

Eis o paradoxo. Um ritmo de bases africanas, o samba, deve servir para livrar o povo das ideias africanas. Para isso, as escolas devem apresentar enredos que divulguem valores ditos ‘civilizados’ – não africanos. As letras dos sambas de enredo ganham, então, importância fundamental nessa espécie de pedagogia das massas (Mussa; Simas, 2023, p. 53).

Nesse sentido, por mais que o caráter pedagógico do samba de enredo, bem como dos desfiles e das próprias Escolas de Samba, sejam um marco histórico e que foi um enriquecimento muito grande no cenário educacional brasileiro, faz-se necessário pontuar que, no momento em que esse tom pedagógico foi instituído, seus sentidos e motivações eram muito vinculados e enraizados no forte racismo histórico brasileiro, na tentativa de europeizar os sons, as histórias, os personagens e o imaginário da população. Atualmente, esse viés patriótico de exaltação de uma narrativa histórica que privilegia a cultura do colonizador na constituição da identidade brasileira não é mais comum nessas agremiações.

Dando continuidade às análises dos autores do livro a fim de entendermos o significado e a consolidação do samba de enredo como temos hoje, Mussa e Simas dividem e discorrem sobre alguns períodos dessa trajetória, como o período clássico, de 1951 a 1968 em que, por mais que o tom ufanista e nacionalista tivesse persistido, aqui começam a serem escritos sambas de enredo que denunciavam problemas do país, sobretudo em um aspecto social, carregados de críticas e denúncias em tom de protesto. A partir desse momento, ficava “cada vez mais claro que grandes sambas vinham de grandes enredos, de enredos que pudessem tocar a sensibilidade do sambista. A exaltação pura, o patriotismo acrítico eram estéreis demais” (2023, p. 62).

Seguindo nessa linha, o samba amadureceu e começou a tratar de uma temática extremamente importante e que se tornou muito comum entre os sambistas: os enredos afro-brasileiros, que exaltavam e valorizavam a cultura de seus ancestrais, heranças trazidas por africanos traficados e escravizados neste país, além de grandes denúncias sobre o racismo, a exclusão e a marginalização social desse povo. Os autores relatam que a introdução dessas temáticas nos desfiles e enredos relaciona-se com um sentimento que começou a dominar

grande parte dos compositores do mundo do samba, um sentimento de, após terem sido “aceitos” na sociedade do asfalto e pelo governo, chegava a hora de reivindicar, protestar e lutar por meio da cultura, e trazer temáticas que falassem sobre si próprios, sobre as favelas e sobre a escravidão.

Firmado então o período clássico, os autores trazem o período de ouro, o qual teve como principal característica uma maior propagação e divulgação dos enredos, conquistando espaço em gravadoras e produzindo discos oficiais, aumentando a popularização do samba de enredo. Ironicamente, aponta Mussa e Simas, tal período se deu basicamente durante o período da Ditadura Civil-Militar brasileira, e isso não pode ser deixado de lado visto que, por mais que no período anterior as temáticas de cunho de crítica social tivessem aparecido e se concretizado, nessa época os enredos se envolvem em temáticas de pura exaltação nacional novamente.

Nessa trajetória da história do samba-enredo, por mais que durante o período ditatorial as temáticas afro-brasileiras e de protestos tenham ficado um pouco mais de lado, esse período auxiliou na popularização e, sobretudo, na total consolidação do samba de enredo como um gênero único, próprio e específico, sendo caracterizado como uma manifestação artística de primeira grandeza, um importante elemento da cultura brasileira da que temos muitos motivos para nos orgulhar. Nesse momento de ditadura, os sambas de enredo escapavam das avenidas e passarelas do samba, e se encontravam enraizados no cotidiano e principalmente na memória das pessoas. Logo no momento de redemocratização, com o fim do regime civil-militar, os referentes temas deixados de lado e abandonados no período retomam à cena do carnaval carioca, se consolidando – até hoje – como uma das temáticas mais presentes nos desfiles, temáticas de exaltação e de denúncia.

Toda essa popularização do samba de enredo permitiu então, como já dito, que os sambas de enredo chegassem não apenas no asfalto, mas também nas casas, nos telefones, nas mídias e, sobretudo, no imaginário da população brasileira. Esse aumento da divulgação e da propagação das artes nas mídias permitiu que mesmo pessoas que não são do Rio de Janeiro ou que não estavam presentes no desfile das Escolas, pudessem ter acesso e conhecer as reivindicações presentes e pulsantes no manifesto do mundo do samba.

E se o samba-enredo foi fortemente consolidado não apenas como arte e manifestação cultural, parte da cultura afro-brasileira, como também um recurso pedagógico, fica evidente que estudos relacionados a ele e sua utilização como essa espécie de material, aumentaram

consideravelmente nos últimos anos. Fabiolla Falconi Vieira²³ em sua dissertação de mestrado “O samba pede passagem: o uso dos sambas-enredos no Ensino de História”, do ano de 2016, trabalha na perspectiva do uso de fontes históricas como forma de problematização de questões pertinentes para a produção e difusão de discursos históricos presentes na sociedade atual, partindo da tomada dos sambas de enredo enquanto essa fonte histórica utilizada.

Em sua tese, Vieira focaliza dois sambas de enredos de Florianópolis, cidade onde estudou e leciona em escolas de rede pública. O primeiro samba-enredo abordado em suas aulas e pesquisa é o “Contestado, 100 anos da Insurreição Xucra”, da Escola de Samba Protegidos da Princesa, no ano de 2012, o qual aborda sobre o conflito Irani, uma batalha que ocorreu durante a Guerra do Contestado. Segundo a autora “a escola homenageou os cem anos da Guerra do Contestado, escolhendo dar voz e vida às pessoas que vivenciaram a guerra” (2016, p. 48).

Vieira também trabalhou em suas aulas o samba de enredo “O ponto é chic, a Felipe Schmidt é charme, Floripa é show”, também do ano de 2012, da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, o qual exalta a cultura de Florianópolis a partir da exaltação de “eventos, locais e práticas sociais que ocorreram na rua Felipe Schmidt e seus arredores, ao longo dos seus anos de existência” (Vieira, 2016, p. 56). Nesse sentido, a autora se utiliza aqui desses dois sambas regionais, para trabalhar e pensar com seus alunos sobre questões locais referentes à cidade, construindo com os estudantes maiores percepções sobre onde residem, além da criação de um sentimento de pertencimento a ela e à sua história.

Na mesma linha de trabalhos que utilizam o samba de enredo como recurso didático, temos a monografia de Helena Cancela Cattani, intitulada de “O uso do samba de enredo como ferramenta didática auxiliar no Ensino de História: O carnaval do ano de 2000”, defendida em 2008, em Porto Alegre. Na referida obra, além de apresentar o histórico do carnaval carioca e suas modificações até se tornar o que conhecemos e assistimos hoje, Cattani aborda mais especificamente os desfiles e enredos do ano de 2000, inseridos nas comemorações dos 500 anos de Brasil, analisando-os de forma extremamente crítica, e propondo formas de utilização dos sambas e enredos na construção de um Ensino de História mais comprometido com o político, voltado para às demandas educacionais de formação de sujeitos históricos mais conscientes das discriminações e opressões presentes neste país.

²³ Graduada, mestra e doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Para além das contribuições de Vieira e Cattani para a utilização de sambas de enredo na construção do conhecimento histórico, também é válido citar Ana Lúcia da Silva²⁴. No artigo “O samba-enredo no Ensino de História do Brasil, educação antirracista e decolonial: ‘Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?’”, publicado na revista “Educação: entre saberes, poderes e resistências” no ano de 2020, Silva analisa o samba de enredo da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, do ano de 2017. O samba-enredo “Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?” levou para a Sapucaí²⁵ questões do tempo presente, dialogando com o passado brasileiro de anos de escravidão, e os resquícios dessa que gerou um país tão racista e desigual, fazendo todos os presentes no desfile da Escola se questionarem se, de fato, a escravidão se encerrou mesmo em 1888. No artigo, a autora analisa a letra do samba, utilizando-a como uma fonte histórica para entender questões do tempo presente que tem raízes no passado, além de sugerir e apontar abordagens para utilização desse samba de enredo em sala de aula, como um recurso pedagógico, a fim de construir com os estudantes uma educação antirracista e decolonial.

Para lutar contra as opressões, é preciso conhecê-las e saber de onde elas vêm, entender suas origens e raízes que firmaram em nossa sociedade. Para além disso, uma das maiores formas de enfrentamento é a valorização dessas culturas e povos marginalizados e excluídos, é entender que suas heranças e ancestralidades que constroem o que temos enquanto cultura afro-brasileira hoje.

Nessa percepção, o samba de enredo se une nessas duas questões ao passo que falar de samba de enredo, falar de carnaval, é falar sobre uma herança ancestral africana. É falar sobre as lutas e resistências enfrentadas desde os primórdios para a sua construção e consolidação nos “asfaltos”, como tão bem pontuaram Mussa e Simas. Abordar sambas de enredo, além de auxiliar no entendimento e na construção do conhecimento histórico, é falar sobre a cultura africana e afro-brasileira, é valorizar tais populações, é reconhecer todos os processos de luta frente às inúmeras e diversas formas de opressão as quais foram submetidos desde 1500.

O samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do ano de 2019, *Histórias para Ninar Gente Grande*, é um rico recurso didático na luta antirracista e decolonial, porque, além de ser uma manifestação cultural de origem africana, retrata em seus versos e passagens a luta do povo preto, das mulheres, dos indígenas, coloca sob foco o “avesso do

²⁴ Professora universitária da Universidade de Alfenas – UNIFAL-MG. Graduada, mestre e doutora pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

²⁵ Sambódromo Marquês de Sapucaí, onde acontece os desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

mesmo lugar” (Estação Primeira de Mangueira, 2019), no entendimento de uma história do povo brasileiro, em detrimento de uma história eurocêntrica repleta de exclusões e apagamentos. Com o samba em questão, e que será melhor analisado a partir de agora, temos a possibilidade de contar “a história que a história não conta”, invertendo nosso ponto de análise tirando a poeira dos porões e abrindo alas para os nossos heróis de barracões, a fim de constituir e contar a história de um Brasil que se constitui com mulheres, com pretos, com pobres e com indígenas.

2.2. De Morro do Telégrafo à Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira.

Histórias para ninar gente grande é um samba de enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, a verde e rosa do Rio de Janeiro, o qual foi levado, cantado e desfilado na Marquês de Sapucaí no ano de 2019, e que consagrou a agremiação como campeã do Carnaval do Rio naquele ano, conquistando seu vigésimo – e último – título com o enredo. Nos cabe aqui, antes de tudo, falarmos sobre a agremiação, os ideais e a história da Estação Primeira, uma escola do morro, que em vários dos seus enredos sempre é conhecida por tratar e denunciar problemas sociais, políticos e culturais do Brasil.

O morro da Mangueira, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, antes mesmo de ser nomeado dessa forma, era refúgio de escravizados que fugiam de seus senhores em busca de liberdade e dignidade de vida. Conforme conta o Site Oficial da Mangueira²⁶,

Nos fundos do terreno onde foi construído o palácio, residência do imperador – a atual Quinta da Boa Vista – eleva-se um morro, que naquela época era chamado de Pedregulho. Era lá, entre as suas mangueiras, que a cavalaria ia procurar os escravos fujões das casas do nobre bairro de São Cristóvão (História do Morro)²⁷.

No ano de 1852, foram instalados postes das linhas telegráficas, e o nome que se referia ao morro passou a ser morro do Telégrafo. Pelo fato de o trem apenas fazer rápidas paradas para os passageiros saltarem em locais que eram fora das estações, a população que ali residia, necessitava identificar o local falando que iria descer “lá nas mangueiras” (História do Morro). Assim que a estação foi inaugurada, um ano após o fim da escravidão, o único nome possível para denominá-la era Estação Mangueira.

²⁶ <https://mangueira.com.br/site/> Acesso em 06 de maio de 2025.

²⁷ <https://mangueira.com.br/site/historia-do-morro/> Acesso em 06 de maio de 2025.

A maior ocupação do morro que viria a ser chamado de morro da Mangueira, se iniciou após a Proclamação da República, em 1889, quando o antigo palácio, junto com as casas que ali residiam foram demolidas. A partir daí, o morro da Mangueira agregou inúmeras famílias expulsas de cortiços do centro do Rio, que necessitavam de abrigo, e “surgiu assim na Mangueira uma comunidade de gente pobre, constituída quase em sua totalidade por negros, filhos e netos de escravos, inteiramente identificados com suas manifestações culturais e religiosas” (História do Morro). Manifestações essas que borbulhavam em todo o Rio de Janeiro e que, na era da República, no século XX, deram origem ao samba, tendo seu nascimento no local conhecido e denominado como “Pequena África”, mais especificamente no terreiro da mão de santo Tia Ciata.

Agora, após conhecermos um pouco mais sobre a consolidação do morro da Mangueira, berço da agremiação, é necessário entendermos então, a construção e início da Escola de Samba em questão. A Mangueira, como em grande parte dos morros no Rio de Janeiro, mantinha crenças e tradições de seus ancestrais africanos, cultuando seus orixás a partir de cerimônias religiosas e demais comemorações ao som de batuques e cantos, mais especificamente nos terreiros de Tia Fé²⁸, onde “serviam ao sagrado e ao profano, ao som dos atabaques” (Peixe, Sant’Anna, Alves, 2020). Tais festividades foram o que deram origem, no Rio de Janeiro, ao que hoje conhecemos e entendemos como samba, conforme já dito anteriormente.

Segundo o site da própria Escola²⁹, nos antigos carnavais, o morro da Mangueira compunha alguns blocos de carnaval, compostos por famílias, para brincarem e se divertirem nos dias de festa. Entretanto, justamente os melhores sambistas do morro – o qual já era um conhecido reduto do samba – ficavam de fora da festividade, por beberem muito, falarem palavrão e arranjar em inúmeras brigas. Diante disso, foi criado o Bloco dos Arengueiros, um bloco composto apenas por esses homens, cujos, em 1923, na primeira vez em que o bloco saiu para a rua, se vestiram de mulher e arrumaram briga com os outros blocos que encontraram.

Após o fatídico acontecimento, no dia 28 de abril de 1928, foi decidido que se uniriam todos os blocos do morro e seria, a partir daí, criado o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Tendo como fundadores Angenor de Oliveira (Cartola), Carlos Moreira de Castro (Carlos Cachça), José Gomes da Costa (Zé Espinguela), Saturnino Gonçalves (Seu Saturnino), Abelardo da Bolinha, Euclides Roberto dos Santos (Seu Euclides),

²⁸ Mãe de santo de extrema importância na história da construção da Estação Primeira de Mangueira, e do samba de uma forma geral.

²⁹ <https://mangueira.com.br/site/historia-da-mangueira/> Acesso em 6 de maio de 2025.

Marcelino José Claudino (Seu Maçu), a agremiação recebeu esse nome por a Estação Mangueira ser a primeira estação de trem no trajeto percorrido da Central do Brasil até o subúrbio carioca, local conhecido por haver rodas de samba. A partir daí, surgia a Mangueira que conhecemos e assistimos no carnaval carioca até hoje, e o qual é responsável pelo samba de enredo que é analisado nessa pesquisa.

Seguindo sugestões de Cartola – um dos fundadores – a escola é representada pelas cores verde e rosa, em homenagem ao Rancho do Arrepiado, de Laranjeiras, que muito fez parte da infância do fundador. O símbolo da agremiação é representado por um Surdo – instrumento musical de extrema importância para a bateria – abaixo de uma Coroa – a qual representa uma realeza: a da Mangueira – envolto de uma coroa de louros (ou láurea) – as quais são similares às folhas de uma árvore de mangueira – e de estrelas – o qual representa o número de vezes que a escola já foi campeã, e o esforço, brilho e felicidade de colocar um carnaval e um desfile na rua. Além disso, abaixo do símbolo aparece uma faixa que, em conjunto com as estrelas, completam um círculo, que representa a ideia de ciclos, de círculos da vida, de união da comunidade em prol de sua bandeira, de seu brasão.

Figura 1: símbolo da Mangueira



Fonte: https://mangueira.com.br/link/download/Manual_de_Marca_Mangueira.pdf Acesso em 06 de maio de 2025.

Hoje, conforme afirma o site da Escola, os seus oito fundadores nunca imaginariam que o morro teria uma população de mais de 45 mil habitantes. Que hoje, por meio de ações sociais desenvolvidas pela Estação Primeira de Mangueira, mais de dez mil moradores do morro são

atendidos e auxiliados. Não imaginariam que hoje, naquela comunidade imensa, o índice de crianças analfabetas é 0%, já que todas as crianças em idade escolar estão nas salas de aula, e que o índice de mortalidade infantil no morro, também é quase zero. Isso tudo porque essa agremiação não se trata apenas de uma Escola de Samba, se trata de uma comunidade inteira que luta constantemente, seja nos desfiles na Sapucaí, seja no dia a dia, contra o racismo estrutural e contra as desigualdades sociais cotidianas que sofrem na pele. Isso tudo porque “a Escola de Samba que eles fundaram hoje é também, UMA ESCOLA DE VIDA” (Peixe, Sant’Anna, Alves, 2020).

A Estação Primeira de Mangueira, durante toda a sua trajetória, conquistou diversos títulos, e hoje é a segunda maior campeã do carnaval do Rio de Janeiro, ficando atrás apenas da Portela, a qual tem 22 títulos. Mangueira fez parte do primeiro desfile de escolas de samba, realizado na Praça Onze, no ano de 1932, e se consagrou campeã nesse ano, com o enredo “Sorrindo e na Floresta”. Para além dos inúmeros títulos que a escola carrega consigo, a Estação Primeira foi berço de diversas figuras fundamentais e de extrema importância no mundo do samba, como Jamelão, um dos maiores puxadores da escola, e Leci Brandão, a qual foi a primeira mulher a desfilar na Ala dos Compositores, ambos presentes e ovacionados no samba de enredo em análise.

2.3. A Mangueira e o enredo de 2019

Agora, indo para o desfile e enredo colocado na Sapucaí em 2019, *Histórias para Ninar Gente Grande*, foi um samba de enredo composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino³⁰, que concorreu entre demais sambas, e saiu como vencedor para o desfile do ano. O carnavalesco responsável pelo enredo foi Leandro Vieira, que ocupou o cargo na agremiação por seis anos, de 2016 a 2021, conquistando dois títulos para a escola, em 2016 e 2019. O enredo do respectivo ano foi divulgado no dia 22 de junho de 2018, iniciando ali os trabalhos para compor e preparar a escola para o grande show e desfile na Sapucaí.

O autor André Luis dos Santos, em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “PARA ALÉM DA FOLIA: análise de desfiles de escolas de samba cariocas sob ótica da história pública - Tuiuti (2018) e Mangueira (2019), do ano de 2020, escreve o trabalho com o

³⁰ <https://mangueira.com.br/site/sambas-enredo/> Acesso em 8 de maio de 2025.

objetivo principal de analisar os diálogos entre história e carnaval a partir dos desfiles do carnaval do Rio de Janeiro, os quais no últimos anos, começaram a tratar de temas históricos de uma maneira diferenciada, debatendo demandas sociais e raciais pulsante na sociedade (Santos, 2020, p. 3).

Nas páginas da monografia, o autor afirma que “conforme Abre-Alas³¹ Segunda (2019), Leandro foi autor do enredo, autor da sinopse e justificativa do enredo, criador das alegorias e das fantasias e elaborador do roteiro do desfile, além de ser um dos responsáveis pela comissão de frente” (2020, p. 65). De acordo com o próprio carnavalesco, na passagem em que fica muito explícito a sua intenção – e a da escola – com o enredo proposto:

O enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas páginas ausentes. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma outra versão. Com um povo chegado a novelas, romances, mocinhos, bandidos, reis, descobridores e princesas, a história do Brasil foi transformada em uma espécie de partida de futebol na qual preferimos torcer para quem ganhou. Esquecemos, porém, que na torcida pelo vitorioso, os vencidos fomos nós (Vieira, 2019, p. 313)

De acordo com o carnavalesco da Escola a intenção primeira do enredo da agremiação foi retratar personagens, histórias e memórias apagadas e negligenciadas pela branquitude, pela elite e pela História Tradicional. Com isso firmado, o enredo, sobretudo guiado e exposto a partir do samba de enredo, é completamente composto pela exaltação de personagens que foram excluídos e apagados, pela denúncia de personagens que são celebrados mesmo carregados de sangue em suas mãos e vestes. O samba de enredo traz à tona uma nova versão da História, seja por meio dessa exaltação e denúncia, seja pela mudança de termos eurocêntricos como “descobrimento”, seja pela mudança e reparação de algumas memórias apagadas, como a luta dos escravizados pela sua liberdade.

Não à toa, todo o enredo, lutas, memórias e embates que o envolvem, são muito bem expressos já na logo do carnaval de 2019³², na qual é possível de identificar, de um lado, personagens sempre tratados como heroicos, ovacionados pela História Tradicional e pela grande elite, tais como Princesa Isabel, Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I e Dom Pedro II. Personagens que são tidos como “heróis da elite”, os quais são expostos e exaltados em função do povo brasileiro marginalizado, excluído e morto por estas figuras.

³¹ Abre-Alas é um livro organizado e produzido pela LIESA (Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro) anualmente, após o carnaval, e que contém informações gerais dos desfiles de cada escola de samba. É feito um livro para cada noite de desfile e, por esse motivo, o livro com informações da Mangueira se intitula “Abre-Alas Segunda (2019)”, visto que a agremiação desfilou na segunda-feira, no ano de 2019.

³² Criada por Igor Matos.

Figura 2: Logo do enredo da Mangureira de 2019.



Fonte: <http://www.apoteose.com/carnaval-2019/estacao-primeira-de-mangureira/> Acesso em 8 de maio de 2025.

Em contrapartida, já mostrando seu caráter decolonial e de compromisso com a luta e exaltação de uma nova versão da História, na imagem encontramos a presença de mulheres negras, representadas por Dandara dos Palmares³³, além de identificar a presença dos indígenas, heróis de fato do povo brasileiro, fundadores de nossa terra e nação. A logo mostra um embate que viria a ser discutido e gritado na Sapucaí: de um lado, os tidos como vencedores, heróis, lembrados nos livros didáticos e eternizados em nomes de praças, ruas, escolas e monumentos. De outro lado, o povo brasileiro – mulheres, pretos, indígenas – morto e silenciado por essas mesmas figuras retratadas e em disputa na imagem.

Todo esse discurso é muito presente e discorrido por Leandro Vieira em sua explicação sobre o enredo da Mangureira, em 2019. O carnavalesco expõe o quão problemático é, por exemplo, chamar e ter como um “descobrimento”, um ato que foi absurdamente realizado a partir da exploração e da violência. Tomar como uma terra “descoberta” apenas a partir do momento em que um homem europeu chega, ou melhor, a invade, mesmo já tendo mais de 5 milhões de pessoas morando, cultivando e vivendo nesta terra. Vieira expressa que essa forma romântica de se contar a História do Brasil, nada mais é do que uma tentativa falha de nos fazer acreditar e imaginar beleza e harmonia, onde houve guerra e sangue. Para o carnavalesco:

³³ Mulher de Zumbi dos Palmares, guerreira negra do período colonial brasileiro, líder do Quilombo dos Palmares.

Ao dizer que o Brasil foi descoberto e não dominado e saqueado; ao dar contorno heroico aos feitos que, na realidade, roubaram o protagonismo do povo brasileiro; ao selecionar heróis dignos de serem eternizados em forma de estátuas; ao propagar o mito do povo pacífico, ensinando que as conquistas são fruto da concessão de uma princesa e não do resultado de muitas lutas, conta-se uma história na qual as páginas escolhidas o ninam na infância para que, quando gente grande, você continue em sono profundo (2019, p. 313).

Para um melhor entendimento deste trabalho, acredito ser necessário expor aqui a letra do samba em questão, a qual, mais adiante nesse trabalho, será melhor analisada e trabalhada. Porém, por agora, cabe-nos apenas uma leitura e conhecimento dela:

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

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

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

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões

Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

(São verde – e – rosa as multidões) (LIESA, 2019, p. 377)

Para se entender e estudar uma canção popular, no caso dessa pesquisa, o samba de enredo, é necessário não excluir sua letra, e nem tão pouco a sua melodia e ritmo. É necessário que a análise e interpretação venha a partir da soma dos dois, que resultam na essência do samba de enredo: sua letra e sua melodia. Isso se dá porque “se, como historiador, considero apenas a ‘letra’ de uma música, estou elaborando uma História da poesia cantada, e não propriamente uma História da Música” (Barros, 2018, p. 27). Então, pensando em ter o samba de enredo em questão como uma fonte histórica em todos os seus quesitos, nos debruçaremos em entender como a Estação Primeira, para além da letra cantada pelos intérpretes, pelas alas e pelo público, também se utilizou dos ritmos de samba para contar a História sob a nova perspectiva a qual abordam: a perspectiva decolonial.

Uma das coisas mais importantes de se pontuar aqui, é que a bateria da Mangueira, intitulada de Surdo Um³⁴, foi para a Sapucaí não apenas resgatando em seus versos personagens apagados e deixados de lado da história, como também, levou para o desfile tons, melodias e estruturas de sambas antigos, os quais não são mais tão utilizados, e que carregam em si uma cadência bem maior dos que costumamos ouvir nos dias de hoje. Ao ouvir o samba, e prestar atenção na melodia, percebemos que ela “traz não somente o resgate de sambas antigos, como o ingrediente da mistura de nossa MPB e de sambas de quadras” (LIESA, 2019, p. 380).

Na primeira parte do samba, quando a escola canta: “Brasil... meu denço a Mangueira chegou...”, temos elementos que formam uma explosão na bateria, se fazendo ecoar pela Sapucaí o canto e o grito da escola. Segundo o Livro Abre-Alas Segunda, de 2019, realizado todos os anos pela LIESA (Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro)³⁵, “Apesar da forma dolente que a melodia se inicia, ela traz a valentia de um canto de resistência e força, sendo imponente em cada vez que a palavra Brasil é citada”. Aqui, fica bem explícito

³⁴ Nome dado devido ao fato de a bateria tocar com apenas o Surdo de Primeira, ao invés do usual, contendo os Surdos de Primeira e de Segunda, ponto único que diferencia a bateria da Estação Primeira de Mangueira.

³⁵ Fundada em 24 de julho de 1984 com o objetivo principal de defender os interesses das Escolas de Sambas do Grupo Especial do Rio de Janeiro. Também tem como função organizar e coordenar os desfiles destas Escolas no Sambódromo Marquês de Sapucaí, sendo responsável pela logística, criação e execução de regras, além de gerenciar a infraestrutura do local dos desfiles.

que a bateria e os sons tocados e ecoados por ela, auxiliam a letra do samba na transmissão do que a Mangueira quer passar e denunciar ao seu público.

No que é chamado de segunda parte, quando a agremiação canta e relata “Salve os caboclos de julho... quem foi de aço nos anos de chumbo”, a bateria relembra sambas antigos e mais cadenciados, se mantendo no que é denominado na música como tom Maior, uma forma musical em que predomina um som mais brilhante e alegre, como se a bateria estivesse saudando e reverenciando, em conjunto com a letra, os negros, pobres e descendentes de indígenas que lutaram pela Independência da Bahia contra a dominação portuguesa, no dia 2 de julho de 1823³⁶, e os militantes e guerrilheiros que foram resistência contra às opressões sangrentas da época da Ditadura Civil-Militar, sobretudo entre os anos de 1968 e 1974³⁷.

Partindo para a parte final do seu samba de enredo, por meio de técnicas musicais a bateria traz um momento de muita emoção, tornando desnecessário gritar ou ter um refrão principal, sobretudo quando cantam “Mangueira... tira a poeira dos porões”. Aqui, nesse momento, segundo o Livro da LIESA, é onde se encontra o auge da obra, onde tem o encontro de letra e melodia, criando-se um total e completo casamento e junção de sentidos. Sendo assim,

Tirar poeira dos porões, seria também reviver grandes canções e grandes sambas com estruturas diferentes de tudo que vemos hoje passar pela Marquês de Sapucaí, porém sendo acompanhados por uma bateria moderna de Mangueira e pelo carro de som, fazendo seu papel harmônico com as influências atuais (LIESA, 2019, p. 380).

2.4. O carnaval na rua e a recepção do público

É comum que após o lançamento de um enredo e seu samba por parte de uma escola, diversos sites de notícias começam a analisar o enredo, discuti-lo e, sobretudo, expor suas opiniões sobre ele. Trago aqui agora, algumas reportagens que foram para jornais em relação ao samba, que muito dizem sobre o caráter tanto do enredo, quanto do próprio veículo de comunicação. A primeira reportagem é do site Poder 360³⁸, intitulado de “Samba-enredo da Mangueira em 2019 homenageará Marielle Franco”, e que foi publicada no dia 14 de outubro de 2018, sete meses após o assassinato da Vereadora. Com a manchete da notícia, já podemos ver o caráter político e de denúncia social que a reportagem – e o samba – carregam em si. Na

³⁶ Os conhecidos e denominados como “caboclos de julho”.

³⁷ Os “anos de chumbo”, expressão utilizada para denominar o período mais horrendo e sangrento da Ditadura Civil-Militar.

³⁸ <https://www.poder360.com.br/brasil/samba-enredo-da-mangueira-em-2019-homenageara-marielle-franco/>
Acesso em 9 de maio de 2025.

reportagem, é citada uma frase postada no Facebook por Tomaz Miranda, um dos escritores do samba, em que diz “Fomos campeões na Mangueira. Pela memória de Marielle e Anderson e toda a luta que ainda virá. São verde e rosa as multidões”, a qual já vemos que, mesmo antes do desfile e da vitória oficial no carnaval, a Mangueira já se tinha como campeã por levar à Sapucaí a memória da vereadora e do motorista brutalmente assassinados.

Outra reportagem foi publicada dias antes do desfile, no dia 3 de março de 2019, escrita por Júlia Dias Carneiro, da BCC News Brasil, no Rio de Janeiro, a qual intitula-se como “Carnaval 2019: As histórias do ‘país que não está no retrato’ cantadas pelo samba da Mangueira”³⁹. Na matéria, em entrevista com o carnavalesco Leandro Vieira, o mesmo diz “A falta de conhecimento da história gera uma nação que não se reconhece como protagonista de absolutamente nada”, o que explica o movimento da Mangueira de jogar luz sobre os heróis que foram apagados e esquecidos.

Um ponto muito positivo dessa notícia é que, diferentemente da anterior citada neste trabalho, a reportagem de Carneiro não apenas traz características sobre a escola, sobre o enredo, a letra do samba e uma simples explicação dos personagens. A reportagem em questão é extremamente rica ao passo que dialoga e traz passagens de sua entrevista com Leandro Vieira, além também de historiadores, como Luiz Antonio Simas – já citado e abordado no primeiro capítulo deste trabalho – e Heloisa Sartling⁴⁰. A partir disso, essa notícia se consolida em um cunho muito crítico, que não apenas conta e fala sobre o enredo, como também o analisa, a partir das próprias percepções da escritora somadas com entrevistas.

Para Simas, conforme consta na notícia:

O enredo vai na linha defendida por Walter Benjamin, grande filósofo e teórico da História, que falava da necessidade de 'escovar a história a contrapelo', ou seja, de tentar mostrar os lados não vinculados à história oficial - das grandes efemérides, e dos heróis consagrados do panteão da pátria (Carneiro, 2019).

Para além de Simas, a reportagem também conta com entrevista e falas críticas de outra historiadora já citada, Heloisa Starling, a qual também debate e reflete sobre o quão necessário é o samba enredo da Mangueira, sobretudo para o estudo da História e importantes reflexões na busca de respostas históricas. Perguntas que são latentes atualmente, e que, a partir das indagações presentes no samba, podemos retornar ao passado para respondê-las e entendê-las. Sobre isso a autora coloca a passagem:

³⁹ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47409435> Acesso em 9 de maio de 2025.

⁴⁰ Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ele está fazendo uma linda pergunta ao passado: 'quem são os nossos símbolos de liberdade? Onde estão as nossas referências ancestrais tanto na população indígena quanto na negra?' E retorna com personagens como o Dragão do Mar, uma expressão profunda do nosso desejo de liberdade (Carneiro, 2019).

A partir das passagens expostas aqui, e das próprias análises feitas pela autora da notícia, é possível verificar que a reportagem vai ao encontro do enredo da Mangueira. Podemos ver, ao se utilizar de historiadores, ao contar e explicar de forma profunda quem são os personagens englobados pelo samba, que Carneiro também se une à agremiação na sua luta de contar uma história que não foi contada, uma história que apagou mulheres, pretos, pobres e indígenas. Uma história que, ao conhecermos melhor, conseguimos nos entender e nos reconhecer enquanto agentes políticos, históricos e críticos, podemos nos ver enquanto atores de mobilização social, atores que resistiram e que resistem até hoje mediante silenciamentos, exclusões e apagamentos.

A fim de finalizar tal levantamento a respeito de repercussões midiáticos sobre o enredo, trago aqui mais uma notícia, do dia 5 de março de 2019 – mesmo dia em que a Mangueira realizou seu desfile – veiculada pelo G1, intitulada de “Mangueira reconta história do Brasil em desfile com heróis da resistência negros e índios”⁴¹. Logo no início da notícia, já nos deparamos com uma frase marcante, que nos mostra o rumo que a reportagem seguirá: “A Mangueira deu uma aula de história na Sapucaí, na madrugada desta terça-feira (5). Mas foi uma história alternativa, com destaque para heróis da resistência negros e índios em vez dos personagens tradicionais das páginas de livros escolares” (G1, 2019).

A notícia realizada pelo G1 afirma que o que a agremiação fez nos seus 70 a 80 minutos de desfile, pode ser entendido como uma aula de História, uma aula dada em uma sala aberta, imensa, gravada e transmitida para quem quisesse ver, ouvir e aprender. No seu desfile, conforme sustenta a notícia, Mangueira não apenas deu uma aula de História que confronta a visão tradicional, como também se utilizou da perspectiva decolonial para a sua aula.

Durante todo o processo da notícia, G1 traz fotos e explicações do desfile como um todo, desde a comissão de frente, até as passistas, casais de mestre-sala e porta-bandeira, alas e carros. Ao ler a notícia do site, é possível viver – ou reviver – o desfile e as histórias que foram contadas pela Mangueira na passarela do samba. Nesse sentido a reportagem também segue os passos de Carneiro (2019), visto que não apenas menciona o enredo e as figuras centrais, como

⁴¹ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-reconta-historia-do-brasil-em-desfile-com-herois-da-resistencia-negros-e-indios.ghtml> Acesso em: 9 de maio de 2025.

também debate, explica, discorre e analisa as coreografias, as roupas e as alegorias, em conjunto e consonância ao enredo e à luta decolonial.

Para além dos jornais e reportagens, o samba de enredo e o desfile da Estação Primeira de Mangueira também reverberou fortemente no meio acadêmico, a partir de diversos trabalhos com a temática, e com análises do enredo em Universidades por todo o Brasil e em diversas áreas do conhecimento. Aqui, irei me atentar em três exemplos, cada um realizado e produzido em diferentes disciplinas e Universidades.

O Trabalho de Conclusão de Curso de Israel Andrade Dorneles, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção de diploma de bacharel em Relações Públicas, intituladoe “O carnaval como comunicação: uma análise do samba-enredo ‘Histórias para Ninar Gente Grande’”⁴², se utiliza da narrativa presente no samba de enredo em questão para, a partir de uma análise interpretativa, poder compreender os sentidos e mensagens que o discurso pretendeu comunicar. Conforme afirma o autor do texto logo em seu resumo:

Através de pesquisa exploratória e bibliográfica, e das análises documental e interpretativa realizadas, foi possível qualificar o carnaval em sua natureza subversiva, como oportunizador de inclusões de novos códigos ao texto cultural e como desestruturador de normalidades sociais excludentes (2019, p. 4).

No Trabalho de Conclusão de Curso em Moda, defendido em 2021 junto à Universidade Federal do Ceará, intitulado “‘Histórias para Ninar Gente Grande’: análise do figurino da Estação Primeira de Mangueira em 2019”⁴³, Gabriel Sales Gomes de Menezes afirma que “assistir aos desfiles sempre é uma aula de diversos assuntos e é através dos figurinos das alas que grande parte desses assuntos são exemplificados e explanados através das cores, formas e composição, que é possível identificar a história que está a ser contada” (p. 8, 2021).

Menezes se utilizará dos figurinos que compuseram as alas da Mangueira para analisá-las e, a partir disso, entender melhor ainda o samba, além também de entender como a construção dessas fantasias e alegorias somaram e auxiliaram na construção e entendimento das denúncias feitas pela Escola de Samba em seu desfile. Por se tratar de 24 alas, Gabriel – no intuito de ter uma análise mais minuciosa – escolheu duas destas para dar um maior enfoque, sendo elas “O Genocídio Indígena no Brasil” e “Tributo ao abolicionista Negro Luís Gama”, a

⁴² DORNELES, Israel Andrade. O carnaval como comunicação: uma análise do samba-enredo “Histórias para ninar gente grande”. 2019.

⁴³ MENEZES, Gabriel Sales Gomes de. " História para ninar gente grande": Análise do figurino da estação primeira de mangueira em 2019. 2021.

fim de “que fosse melhor compreendido aquele contexto e conseguir compreender o porquê do uso de tais elementos para apresentar o enredo.” (p. 8, 2021).

O artigo “‘Histórias para Ninar Gente Grande’: O direito como ferramenta de exclusão social no Brasil sob a análise do samba-enredo da Mangueira 2019”, de autoria de Matheus Conde Pires e João Pedro Felipe Godoi, foi publicado na revista “Direito de Cinema: Psicologia, Filosofia e Arte”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 2019. Dividido em 3 partes, em que cada uma aborda um momento da história do Brasil, o artigo se constrói a partir da análise da atuação do sistema jurídico brasileiro durante o Brasil Império – no subtópico “O direito nas invasões do descobrimento” –, durante a Ditadura Civil-Militar – no subtópico “Homens de aço nos anos de chumbo” –, até chegar no Brasil Contemporâneo – com o subtópico intitulado de “A permanência da exclusão nos olhos de Marielle”. Sendo assim, conforme as palavras dos autores, o intuito central do trabalho:

Se justifica ao passo que pretende compreender uma das raízes da exclusão social e a função desempenhada tanto pelo direito quanto pela sociedade com relação à cristalização dos direitos humanos e fundamentais, com o fito de fomentar o avanço por uma sociedade mais justa e igualitária. Destaca-se que a pesquisa se fez possível por meio do método indutivo, com a utilização de uma revisão literária de obras relativas à temática a ser trabalhada (p. 92, 2021).

Como se percebe, o samba de enredo ‘Histórias para Ninar Gente Grande’ teve uma imensa receptibilidade por parte do público de uma forma geral, tendo uma grande repercussão e destaque tanto nos veículos midiáticos digitais, tanto no meio acadêmico, se tornando um objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, como apresentado acima e, também, no campo do ensino.

O texto intitulado “Da escola de samba à escola de educação básica: o desfile da Mangueira a serviço de um ensino de História decolonial”, é um Trabalho de Conclusão de Curso em História – Licenciatura, defendido em 2024 junto à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo estudante Vinicius Roesler Pereira. Nele o samba de enredo foi analisado e trabalhado sob uma perspectiva e uma “proposta metodológica que se utilize do cortejo carnavalesco como potencial didático-pedagógico a serviço de um ensino de história decolonial na educação básica” (PEREIRA, p. 4, 2024).

De uma forma geral, Pereira trabalha em seu texto conceitos muito presentes no samba de enredo, como o colonialismo, a colonialidade e a decolonialidade, e que se torna de fundamental importância para uma melhor compreensão do samba e seu potencial pedagógico. Para além disso, o autor também enxerga o carnaval, os desfiles das escolas de samba e seus

sambas de enredo como manifestações culturais e historiográficas, que “não apenas são influenciadas pelas conjunturas de seu espaço-tempo, mas igualmente interferem ativamente nos contextos aos quais estão inseridas” (p. 7, 2024), algo que também foi abordado neste trabalho anteriormente.

Por fim, no que diz respeito à sala de aula mais especificamente, Pereira afirma que tanto a educação pública regular quanto o ensino de História podem ser vistos como esferas essenciais que abarquem o conceito de decolonialidade. Se utilizando da legislação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o autor argumenta que a decolonialidade, e sobretudo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas são previstas por estas, devem ser seguidas, e podem muito bem ser auxiliadas com a utilização deste samba. Ademais, o autor da monografia também pontua que:

Os desfiles das escolas de samba constituem um acervo documental riquíssimo a respeito da cultura e da história brasileiras (Nascimento, 2018), e que a BNCC também defende a pluralidade de tipos de fontes, os cortejos carnavalescos se demonstram uma ótima ferramenta didático-pedagógica para o ensino de história, dado que é formado por diversas linguagens, como a música, a dança, a literatura, a plástica etc (p. 23, 2024).

A partir disso, Pereira encerra seu trabalho realizando uma proposta de uma metodologia pedagógica, em formato de uma sequência didática, para estudantes do 9º ano do ensino regular que se utilize do samba de enredo “Histórias para Ninar Gente Grande” como uma ferramenta didático-pedagógica em favor de um ensino de História decolonial.

Além deste trabalho, o samba enredo foi também tematizado em uma dissertação de mestrado, da Universidade Federal do Acre, no ano de 2023, de autoria de Ana Cláudia Oliveira. O trabalho em questão foi nomeado de “A História que a História não conta: a abordagem decolonial presente no samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira”, e tem como principal objetivo:

discutir o samba como linguagem criativa para o Ensino de História, destacando como o enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019, “História para ninar gente grande”, se configurou como uma narrativa que trouxe para o palco da história indígenas, a população negra e mulheres, como sujeitos sociais silenciados pela história tradicional, marcada pelo colonialismo, eurocentrismo e racismo, possibilitando trabalhar a abordagem da crítica decolonial na construção de histórias plurais e insurgente (2023, p. 10).

A autora aborda e trabalha o samba de enredo da Mangueira de 2019 como um potente recurso didático para um ensino de História Decolonial, ao passo que ele desafia a História Tradicional e o eurocentrismo, contando a “história que a história não conta” (Estação Primeira de Mangueira, 2019), além de dar lugar e enfoque para sujeitos historicamente silenciados e

negligenciados, como a população negra, indígenas, mulheres e pobres. Além disso, Oliveira também afirma em suas páginas, que o samba em questão promove a identidade e diversidade brasileira, valorizando a resistência, luta e conquistas de povos oprimidos e marginalizados, deixando claro que o povo brasileiro e o Brasil não se reduzem a homens ricos, europeus e brancos, pois o país é formado pelas ditas minorias, excluídas e apagadas dos livros.

Por fim, em seu terceiro capítulo, a autora aborda mais especificamente sobre formas de utilização deste samba em sala de aula, com ideias e possibilidades de seu uso enquanto um recuso didático e pedagógico. A autora utiliza 8 roteiros de aprendizagem para que o samba de enredo seja trabalhado de forma mais eficiente nas salas de aula.

Soma-se a esses dois trabalhos aqui destrinchados, mais um trabalho acadêmico, dessa vez no formato de artigo intitulado “Do sambódromo para a sala de aula: algumas possibilidades do uso do samba-enredo 'Histórias para Ninar Gente Grande (2019)' da Estação Primeira de Mangueira em aulas de História”. O artigo em questão foi publicado na Revista Pergaminho, do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), no ano de 2019, e foi escrito por Edivaldo Rafael de Souza.

No artigo, De Souza explora as possibilidades de utilização deste samba no ensino de História, sobretudo em um ensino decolonial para turmas de ensino médio. O texto é construído como uma espécie de aula, em que vão se construindo pontos importantes de serem estudados, como a formação e consolidação dos sambas de enredo – muito abordado neste trabalho – e seguindo depois para o entendimento desse samba e sua utilização no ensino.

De Souza expõe em suas páginas a importância de o professor ter um certo conhecimento das formas e possibilidades de abordagem de músicas em sala de aula, para que possa realizar a atividade de melhor forma com seus alunos. Por fim, o autor do artigo expõe que o samba se enquadra como um recurso didático a ser usado sobre diversos assuntos da história do Brasil, como a invasão dos portugueses no país, o Brasil Colônia, a Independência da Bahia, a Revolta dos Malês, a Ditadura Civil-Militar, entre tantos outros.

Assim, fica explícito que esse samba de enredo gerou imensas repercussões, nas mídias de comunicação, nos ambientes acadêmicos e educativos, evidenciando o seu potencial para o Ensino de História, com um leque amplo de possibilidades de abordagens.

CONCLUSÃO

De acordo com esta pesquisa, é possível concluir que estudar a história do Brasil a partir de um samba de enredo, é também estudar toda uma história de luta e resistência que engloba, abraça e é berço desta modalidade cultural e musical. Para além disso, se tratando mais especificamente do samba de enredo *Histórias para Ninar Gente Grande*, ele não só expressa uma bagagem cultural de resistência e luta em torno de si – conforme citado acima – como também enriquece o ensino decolonial por meio de seu conteúdo, o qual tem como intenção principal de contar “a história que a história não conta” (Estação Primeira de Mangueira, 2019), trazendo para as aulas os “versos que o livro apagou”. Contanto a história do Brasil por meio da exaltação de personagens marginalizados e excluídos dos livros e das versões tradicionais do ensino, tais como Dragão do Mar de Aracati⁴⁴, Dandara dos Palmares⁴⁵, Caboclos de Julho⁴⁶, Luiza Mahin⁴⁷, Marielle Franco⁴⁸, dentre outras mulheres, pretos e indígenas que, desde 1500, são colocados em apagamentos e silenciamento – e que agora é nosso dever tirá-los deste lugar, e contar suas histórias, suas lutas e suas resistências.

Pode-se dizer que a utilização do referente samba de enredo em sala de aula na perspectiva trabalhada acima, vai ao encontro do conceito de *história menor* definido por Nilton Mullet Pereira (2017) – em contradição e oposição à *história maior* apresentada pelo mesmo autor. A *história menor* se constitui a partir de uma forma narrativa que se volta para histórias que normalmente não são contempladas pela história maior, que se distancia de realizar uma longa descrição de um período, ao passo que se aproxima de analisar e se preocupar com as formas de expressividade dos corpos. Determinada forma transforma a história narrada em uma história viva, ao passo que tem como autor central o corpo e, a partir disso, se torna uma

⁴⁴ Francisco José do Nascimento foi um jangadeiro cearense que conseguiu a libertação dos escravizados do Ceará quatro anos antes da Lei Áurea, por meio do impedimento do transporte de escravizados nas praias do Ceará, resultando no fechamento deste porto.

⁴⁵ Uma das principais líderes negras do período colonial, lutando pela libertação de escravizados, além de ser figura central no Quilombo dos Palmares.

⁴⁶ Grupo de caboclos (filhos de indígenas com europeus) que lutaram e expulsaram tropas portuguesas na Guerra da Independência da Bahia, no dia 2 de julho de 1823.

⁴⁷ Líder da Revolta dos Malês e importante liderança de movimentos contra a escravidão na Bahia do século XVIII.

⁴⁸ Ex-Vereadora do Rio de Janeiro pelo PSOL, brutalmente assassinada em 2018. Marielle foi responsável pela formulação de projetos de lei e pautas em defesa de mulheres, da população LGBTQIA+, negros e moradores de periferia.

“história da resistência, pois todo acontecimento é um ato de resistir, neste caso, ao discurso colonizador” (p. 110).

Somado a isso, dialogamos também com os pesquisadores Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim (2018), que em articulação com a obra do filósofo Walter Benjamin (1983) reafirmam que “a escrita da história deveria se ocupar da vida daqueles que a história oficial silenciou – os ‘sem nome’, os esquecidos – tanto pela apatia dos grandes heróis quanto pelo peso das grandes estruturas” (Pereira e Paim, p. 1248). A partir daí, a história menor aparece em total diálogo com o filósofo ao passo que insere esses “sem nome” – os esquecidos da narrativa histórica – nas histórias, nos currículos e nos livros, criando um espaço de pertencimento e lugares de memórias para pessoas que até não o tinham porque lhes era negado.

Pereira (2017) encerra sua discussão sobre *história menor* afirmando que ela é uma forma de resistência ao silenciamento:

É nesse sentido que a *história menor* é uma história de resistência. Ela trabalha com memórias subterrâneas que vivem como rumores a incomodar a memória coletiva e majoritária; trabalha com histórias contadas em breves momentos em salas de aulas de inúmeros professores que rondam as histórias oficiais e dominantes, prontas a dar o bote e pular para a superfície a revolucionar os modos de dar aula, os temas e os objetos de ensino, mas também a vida e a organização da sociedade inteira. São forças que se abatem contra as estruturas e contra os ajustamentos momentâneos que tentam excluir grupos, ideias, pessoas, identidades, modos de vida. [...] Uma aula de História assim constituída é um espaço aberto de forças, pois é exatamente aí que os alunos podem se reconhecer, se tornar pertencentes a uma memória e serem sujeitos de histórias” (p. 114).

A história menor dialoga profundamente com uma educação decolonial, ao passo que coloca em enfoque sujeitos esquecidos pelas grandes narrativas, de longos períodos e de exaltação de determinados homens. Sob essa ótica, podemos discorrer sobre o fato de que a história menor se dá e se consiste enquanto um ensino que se faz necessário a empatia, a imersão social e política do sujeito nos estudos e diálogos dos corpos, de corpo silenciados e negligenciados que, a partir deste momento, serão ouvidos e retomados à história.

Dessa maneira, a partir de todo o exposto aqui, fica evidente que esta pesquisa dialoga e defende uma educação pautada na decolonialidade e no antirracismo, comprometida com a democracia e com o cumprimento da Lei 10.639 e das “Diretrizes”. Além de se entender enquanto uma educação guiada aos moldes da história menor, em que coloca em primeiro plano os corpos e os personagens esquecidos dos livros e das salas, ensinando, aprendendo e educando a partir de sensibilidades apreendidos pelos sentidos, que auxiliam na construção de uma formação além de educativa e histórica, nos leva a formar cidadãos cientes das desigualdades

do mundo, entendendo suas origens e perpetuações e que, ao se enxergarem em sua própria história a partir do cumprimento de seu direito à memória, se sintam pertencentes e sujeitos políticos e ativos que lutaram contra tais desigualdades, silenciamentos e opressões. Tal como estamos fazendo neste trabalho, tal como o samba de enredo da Mangueira, em 2019, fez naquele ano – a continua fazendo em todos os momentos em que é ouvido, lido, cantado trabalhado em uma sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 21, p. 5-20, 2008.

ALVES, Gieri Toledo. Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras. **Revista SURES**, v. 1, n. 14, 2020.

BARROS, José D.'Assunção. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **História & Perspectivas. Uberlândia**, n. 58, p. 25-39, 2018.

BENJAMIN, Walter e outros. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 1º edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)**. Brasília: Senado Federal / Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARNEIRO, Júlia Dias. Carnaval 2019: **As histórias do 'país que não está no retrato' cantadas pelo samba da Mangueira**. BBC News Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47409435> Acesso em: 9 de maio de 2025.

CATTANI, Helena Cancela. **O uso do Samba de Enredo como ferramenta didática auxiliar no ensino de História: o Carnaval do ano 2000**. 2008. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DE SOUZA, Edivaldo Rafael. Do sambódromo para a sala de aula: algumas possibilidades do uso do samba-enredo “História Pra Ninar Gente Grande (2019)” da Estação Primeira de Mangueira em aulas de História. **Pergaminho**, n. 10, p. 154-166, 2019.

DORNELES, Israel Andrade. **O carnaval como comunicação: uma análise do samba-enredo “Histórias para ninar gente grande”**. 2009. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas – Bacharelado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRANCA, Cyntia Simioni; DE CARVALHO CUNHA, Nara Rubia; DA SILVA, Fabio Luiz. Educação política das sensibilidades e arquitetura escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 14, p. 859-873, 2020.

G1. **Mangueira reconta história do Brasil em desfile com heróis da resistência negros e índios: Em busca de seu 20º título, escola desconstruiu a imagem de figuras históricas como a Princesa Isabel, Dom Pedro I e Pedro Álvares Cabral. Viúva de Marielle Franco veio na última ala**. G1, Rio de Janeiro, 5 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-reconta-historia-do-brasil-em-desfile-com-herois-da-resistencia-negros-e-indios.ghtml> Acesso em: 9 de maio de 2025.

HERMETO, Miriam. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História – Palavras, sons e tantos sentidos**. 1ª edição. Autêntica, 2018.

HISTÓRIA do morro. **Mangueira**. Disponível em <https://mangueira.com.br/site/historia-do-morro/> Acesso em 29 de maio de 2025.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LIESA. Livro Abre-Alas 2019 Segunda. LIESA, 2019. Disponível em: <https://liesa.org.br/downloads/memoria/outros-carnavais/2019/abre-alas-segunda.pdf> Acesso em 18 de agosto de 2025.

MENEZES, Gabriel Sales Gomes de. **“História para ninar gente grande”: Análise do figurino da estação primeira de mangueira em 2019**. 2021. 60 f. Monografia (Graduação em Design – Moda) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de enredo: história e arte**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. **A História que a História não conta: a abordagem decolonial presente no samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PAIM, Elison Antonio; DE SOUZA, Odair. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

PEIXE, SANT’ANNA, ALVES. História da Mangueira. **Mangueira**. Disponível em <https://mangueira.com.br/site/historia-da-mangueira/> Acesso em 29 de maio de 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação. Belo Horizonte. Vol. 5, n. 10 (jan./abr. 2017), p. 103-117**, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018.

PEREIRA, Vinicius Roesler. **Da escola de samba à escola de educação básica: o desfile da Mangueira a serviço de um ensino de história decolonial**. 2024. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – Licenciatura) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

PIRES, Matheus Conde; GODOI, João Pedro Felipe. “HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE”: O DIREITO COMO FERRAMENTA DE EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL SOB A ANÁLISE DO SAMBA-ENREDO DA MANGUEIRA 2019. **Anais do V Simpósio Regional Direito e Cinema em Debate**, p. 92, 2019.

PODER360. **Samba-enredo da Mangueira em 2019 homenageará Marielle Franco**. Poder360, 14 out. 2018. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/samba-enredo-da-mangueira-em-2019-homenageara-marielle-franco/> Acesso em: 9 de maio de 2025.

Projeto letramento racial: como forma de combate ao racismo / Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Projeto Letramento Racial. - Belém: ICJ/UFPa, 2023.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 2005.

SANTOS, André Luis dos. **Para além da folia: análise de desfiles de escolas de samba cariocas sob a ótica da história pública-Tuiuti (2018) e Mangueira (2019)**. 2020. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – Licenciatura) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SILVA, Ana Lúcia da; SANTANA, WKF; SILVEIRA, E. L. O samba-enredo no Ensino de História do Brasil, Educação antirracista e decolonial: "Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?". **Educação: entre saberes, poderes e resistências**, v. 1, p. 596.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de história**, v. 30, p. 13-33, 2010.

SILVA, Roberto Carlos Costa da; CRUZ, Eliane Almeida de Souza; SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural. **Revista Pensamiento Actual**, v. 18, n. 30, p. 195-204, 2018.

SOUZA, Aparecida Darc. Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 29-49, 2019.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de História**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

