

# CONTRIBUIÇÕES DOS SAMBAS-ENREDO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

*CONTRIBUTIONS OF THE SAMBAS-PLOT IN THE TEACHING OF THE HISTORY OF AFRICA*

*CONTRIBUCIONES DE SAMBAS-ENREDO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA*

Helena Aparecida Acioli Sobral<sup>1</sup>  
Eduardo Santana Valli<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo discute as possibilidades de contribuição dos sambas-enredo para o ensino de história da África para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Analisa-se a constituição identitária do afrodescendente, intimamente relacionada ao passado de escravidão no período colonial brasileiro. Examina-se, também, um material didático produzido em dois períodos distintos, para verificar se as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que incluem a história da África no currículo obrigatório da educação básica, estão sendo aplicadas. O referencial teórico embasou-se em pesquisas recentes e em sambas-enredo coletados de apresentações de escolas de samba, a partir de 2000. Os resultados indicaram que os sambas-enredo contribuem amplamente para o ensino de história da África; por conseguinte, desvincula-se o educando — afrodescendente ou não — do racismo estrutural e edifica-se a educação antirracista.

**Palavras-chave:** samba-enredo; história da África; racismo; educação antirracista.

## Abstract

This article discusses the possibilities of the contribution of sambas-plot in the teaching of African history in elementary school. It analyzes the identity constitution of the Afro-descendant, closely related to the past of enslavement in the Brazilian colonial period. It also examined a didactic material produced in two different periods, to verify if the laws nº 10.639/03 and nº 11.645/08, which include the history of Africa in the compulsory curriculum of basic education, have been applied. The theoretical framework was based on recent research and sambas-plots collected from presentations of samba schools, from 2000 onwards. The results indicated that sambas-plots' lyrics contribute largely to the teaching of Africa's history; consequently, the student — whether Afro-descendant or not — is disconnected from structural racism, and anti-racist education is built.

**Keywords:** samba-plot; history of Africa; racism; anti-racist education.

## Resumen

Este artículo describe las posibilidades de que sambas-enredo contribuyan para la enseñanza de la historia de África a estudiantes de la educación básica. Se analiza la constitución identitaria del afrodescendiente, estrechamente relacionada con el pasado de esclavitud del período colonial brasileño. Se estudia también un material didáctico producido en dos períodos distintos, para verificar si las leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08, que incluyen la historia de África en el currículo obligatorio de la educación básica, están siendo aplicadas. Las referencias teóricas se apoyan en investigaciones recientes y en sambas-enredo recolectados de presentaciones de escuelas de samba, a partir de 2000. Los resultados indican que las letras de sambas-enredo contribuyen ampliamente para la enseñanza de la historia de África; por consiguiente, se aleja al estudiante — afrodescendiente o no — del racismo estructural y se edifica la educación antirracista.

---

<sup>1</sup> Especialista em Formação Docente para EaD (UNINTER, 2020), Alfabetização e Letramento (UNINTER, 2019), História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UNINTER, 2018), graduada em Pedagogia (IESC, 2009), graduanda em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: helenaaacioli@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Sociologia (UFPR, 2021), graduado em História (UTP, 2015), professor do curso de História na área de Linguagens e Sociedade do Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: eduardo.v@uninter.com.

**Palabras-clave:** samba-enredo; historia de África; racismo; educación antirracista.

## 1 Introdução

A história da África teve seu início no continente africano. Uma afirmação que carrega consigo o óbvio e o paradoxo de que poucos alunos, mesmo os afrodescendentes, desconhecem a historiografia africana. Esta historiografia antecede a escrita pelo europeu colonizador, quando os povos do continente eram descritos como destituídos de habilidades, cognição, ou capacidade de organização social, política ou econômica; contudo, as contínuas e crescentes pesquisas da contemporaneidade descrevem o oposto desta visão eurocêntrica tradicional.

Este desconhecimento também atinge muitos docentes, já que estão engessados por décadas de trabalho com livros didáticos que, majoritariamente, apresentam o africano como escravo no Brasil colonial. Além disso, colocam os brancos no protagonismo da abolição da escravatura, e poucos negros como mártires na luta pela liberdade, cedendo aos reinos africanos singelos parágrafos, com noções mínimas sobre cada povo e seus costumes. Em pleno século XXI, com o recrudescimento do debate contra o racismo e cada vez mais material sendo produzido sobre o passado africano, torna-se imperativo um novo olhar na busca por novos elementos que componham a prática docente, de modo a ampliar o campo de estudo sobre a origem do afrodescendente, que está longe de ser minoria no Brasil em termos numéricos, conforme aponta o IBGE (2018). Todavia, prevalece a parcela majoritária que padece das mais diversas violações e carências de direitos, inclusive de sua identidade como sujeito histórico.

Assim, cabe questionar quais as contribuições da música, especificamente o samba-enredo, para o ensino de história da África aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Quais as representações acerca do continente africano e do afrodescendente que as escolas de samba apresentam nas passarelas, e que podem subsidiar de forma exponencial a historiografia africana apresentada nos livros didáticos?

A resposta a estas perguntas tem por objetivo geral desvendar toda a história e cultura africana e afro-brasileira presente no samba, para, assim, alcançar elementos que permitam desvincular o aluno, afrodescendente ou não, do sinônimo equivocadamente usado entre negro e escravo. Outra finalidade deste artigo é interpretar a democracia racial como mito, e demonstrar o racismo estrutural presente em nossa sociedade, conforme a obra *Racismo Estrutural* (2018) de Silvio Almeida, e as autoras Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018) — o que será minuciosamente explicado na primeira parte deste artigo, no intuito de embasar o antirracismo na educação.

A seguir, analisaremos o material didático disponível para docentes e discentes, com base no estudo de Luciano Magela Roza (2013) sobre a presença da música no ensino de história afro-brasileira nos conteúdos dos livros didáticos de história da coleção Araribá, da editora Moderna, na edição de 2008, comparando com os da mesma coleção, distribuídos aos alunos no quadriênio 2019-2022. Desta forma, será possível verificar como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que incluem a história da África no currículo obrigatório da educação básica, vem sendo aplicada na elaboração do material didático.

Posteriormente, a própria história do samba, desde o *semba* (umbigo, no dialeto quimbundo) na África, perpassando as senzalas e o período de repressão que sofreu na Primeira República, até ser alçado à categoria de Patrimônio Histórico Imaterial pelo IPHAN em 2007; esta história será apresentada a partir do artigo de Martha Abreu (2018), tendo por exemplo o bairro da Pedra do Sal, região portuária da cidade do Rio de Janeiro. Por fim, nos debruçaremos na leitura e estudo do samba-enredo, trazendo alguns exemplos da obra *Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo* (2019) de Ana Lúcia da Silva, que mostra as possibilidades de contribuição do samba-enredo no ensino de história da África de um ponto de vista oposto ao eurocêntrico tradicional, lançando um novo olhar sobre o samba-enredo a partir de 2000, quando comemorou-se o aniversário de 500 anos do Brasil, ao menos, do Brasil branco.

Todo este arcabouço fundamenta as considerações sobre o que vem sendo produzido, e as possibilidades que o samba-enredo oferece ao ensino da história africana aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental, sejam afrodescendentes ou não, abrindo caminho para uma educação e, conseqüentemente, o alicerce de uma sociedade antirracista, cuja necessidade imperativa dá início a este artigo.

## **2 O negro na sociedade brasileira: mitos e verdades**

O Brasil vive dois fenômenos que obstruem o multiculturalismo na educação, e, conseqüentemente na sociedade, ou se baseando na assertiva de Silvio Almeida, podemos dizer que a educação — leia-se, a escola — é racista porque a sociedade é racista.

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2021, p. 47).

O primeiro é o mito da democracia racial: defende que as oportunidades são iguais para todos, independentemente de raça, etnia, cor, religião ou sexo; ou seja, nega a existência do racismo e dos determinantes históricos e estruturais que o criaram.

A denominação da democracia racial como mítica deve-se ao fato de negar que a população de negros escravizados, quando alçados a libertos com a Lei Áurea em 1888, foram lançados à indigência e marginalidade, sem qualquer projeto de inclusão deles na sociedade, restando a um contingente significativo de brasileiros a superação de obstáculos que jamais foram impostos aos imigrantes europeus — já que estes eram todos admitidos como mão de obra assalariada, tudo em detrimento do negro brasileiro.

O povo negro no contexto após a abolição da escravidão em 1888 conquistou a liberdade, permaneceu excluído e relegado ao racismo, à pobreza e às desigualdades sociais durante várias décadas. A elite que se estabeleceu no domínio do Estado Brasileiro não se preocupou em estabelecer políticas públicas para mudar essa realidade social do povo negro, estava voltada para o incentivo à imigração, o ideal de branqueamento e a no projeto de desaparecimento dos não brancos, principalmente, de negros, que eram concebidos como inferiores (SILVA, 2019, p. 23).

Claro que ficou intrínseco como parte de um projeto de branqueamento do Brasil, iniciado no século XIX com as políticas de imigração de europeus, de modo a branquear a população brasileira, na firme crença de que nas décadas de 1920 ou 1930, não houvesse mais população negra ou mulata expressiva no Brasil. Projeto que, evidentemente, não logrou qualquer êxito, sendo convenientemente substituído por uma nova abordagem do negro no Brasil — a democracia racial. Um ideário de negação e camuflagem da realidade dos milhares de afrodescendentes que faziam (e fazem) parte da sociedade brasileira, mesmo que marginalizados.

Em 1933, a democracia racial teve seu prelúdio com a obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, que construiu o mito de uma sociedade multirracial em que todas as etnias convivem em igualdade. Contudo, segundo Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues, no embrião da democracia racial, as políticas governamentais subsidiaram a imigração europeia e impediram a diversificação profissional entre os brasileiros libertos no ano de 1888.

O samba, a capoeira e outras das múltiplas expressões da cultura africana só deixaram de ser proibidos e criminalizados a partir da década de 1920, mas o currículo escolar permaneceu tradicional e eurocêntrico, mantendo a História do Brasil “branca”.

O período do governo militar de 1964 a 1985 estruturou a educação no formato tradicional eurocêntrico, com a inovação do enfoque tecnicista. Neste período, os movimentos sociais dos negros e negras foram suprimidos, mas nunca cessaram, buscando novos espaços

ao fim do regime militar e o advento da Assembleia Nacional Constituinte. A Constituição Federal de 1988 é chamada “a Constituição Cidadã”, mas cabe a pergunta: “[...] de quais cidadãos falamos, quando pensamos na constituição cidadã?” (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 930).

Não há que se olvidar o legado democrático de Ulysses Guimarães, então presidente da ANC; porém, segmentos conservadores e progressistas concordavam que não havia racismo na sociedade brasileira (GOMES; RODRIGUES, 2018). Era a mitologia da democracia racial e seus efeitos nefastos, já que muitas das propostas não se mantiveram no texto da Carta Magna promulgada em 5 de outubro de 1988, como, por exemplo a inclusão do protagonismo negro na História do Brasil.

Contudo, o movimento negro obteve vitórias significativas, como a possibilidade de reconhecimento de terras quilombolas, ainda que só regulamentada em 2003, e a posterior criminalização do racismo, evitando que a defesa da democracia racial esvaziasse as mobilizações das organizações de afrodescendentes (GOMES; RODRIGUES, 2018).

Nas políticas educacionais e na própria legislação, como observado alhures, a cultura africana só foi inserida nos currículos e livros escolares a partir de 2003, e de maneira pontual, já que estereótipos seculares de inferiorização do negro têm a característica lamentável da perenidade — o que leva à construção do racismo sem racistas. É o fenômeno em que não se admite o preconceito introjetado em todos nós, inclusive nos afrodescendentes. Um exemplo seria uma pessoa assumidamente contra discriminação pela cor da pele, exclamar “Mas você sempre diz que é seu melhor aluno!”, ao descobrir que o educando, frequentemente elogiado, é afrodescendente, como se a inteligência e dedicação de um negro fosse surpreendente. Este raciocínio está baseado em um tecido social sutilmente construído por gerações. Ainda na sala de aula, o espaço da prática docente, ao se deparar com a aprendizagem por pares em que um menino negro e um menino branco estão sentados lado a lado, para que um auxilie o outro em leituras e operações matemáticas, cabe a cada um de nós, mesmo que seja afrodescendente, se perguntar se o raciocínio imediato não seria o de que o branco é que detém maior assimilação dos conteúdos, e exprimir surpresa ao descobrir que é o contrário. Este é um exemplo contundente do racismo estrutural. O mesmo ocorre quando uma mãe negra que ensina a seu filho que ele está em desvantagem pela cor da pele e, portanto, precisa de muito mais esforço do que um branco, ou adverte sobre os cuidados que deve ter ao ser abordado por forças policiais. Nestas tristes lições, ela põe em xeque a democracia racial e escancara a verdade sobre o racismo sem racistas, principalmente porque o alerta é lamentavelmente válido.

Se o Brasil vivesse a democracia racial e não tivesse o racismo inserido na sociedade, mesmo que disfarçado, esta mulher não se sentiria na triste necessidade de prevenir seu filho sobre ser diferente, e da pior maneira, porque é “negro”. No entanto, o racismo só vai existir enquanto existirem os racistas, mas o racista que ignora seu preconceito é o que perpetua o racismo estrutural, predominante e oculto, o que o torna mais odioso e penoso de ser extirpado, visto ser uma mácula invisível na sociedade brasileira. Portanto, já não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

## 2.1 O livro didático

A edição de 1998 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* trouxe, finalmente, a inclusão de diversidade cultural e relações étnico-raciais para o currículo da Educação Básica; contudo, a história da África e afro-brasileira só se tornaram obrigatórias no ensino a partir da Lei 10.639, de 2003, a qual alterou a Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É visível a longa trajetória entre a Carta Magna de 1988 e a educação assumindo seu papel no combate ao racismo e todas as formas de discriminação. Finalmente uma educação antirracista.

Assim, mesmo que a construção do racismo - bem como seu combate - esteja imbricada a múltiplas instâncias do social, a escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela organização, transmissão, produção e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços normativos indispensáveis para a promoção de valores, posturas e identidades, e é, nessa medida, tomada como um *locus* privilegiado de promoção de uma educação antirracista (ROZA, 2013, p. 13).

O foco de Luciano Roza na música para o ensino da história africana e afro-brasileira se justifica por “constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano de segmentos subalternos” (MORAES apud ROZA, 2013, p. 38), já que, apesar dos riscos de apropriação e distorção pela classe hegemônica, o subtexto de exaltação, protesto e denúncia se fazem presentes, a exemplo as composições de Chico Buarque e Caetano Veloso, entre outros, feitas no período do governo militar que, mesmo não sendo explícitas, contam a história daqueles tempos.

Como será exposto em breve, os sambas-enredo apresentam possibilidades no ensino da historiografia africana, vez que, apesar dos avanços significativos, as representações do negro nos manuais didáticos analisados por Roza, ainda situa os afrodescendentes na condição permanente de marginalidade, a partir da escravização de seus ancestrais no Brasil dos séculos XVI ao XIX, sem um enfoque incisivo nas suas origens na África, o que levou o pesquisador à seguinte conclusão:

Dito em outras palavras, a música voltada para a discussão da História afro-brasileira ainda não vem sendo tratada nos manuais escolares de forma a constituir um caminho sustentável para a construção de um outro "olhar" sobre tal história, uma vez que sua apropriação ocorre, em sua forma majoritária, desconsiderando as peculiaridades estéticas e simbólicas que, possivelmente, promoveriam a construção de sensibilidades na aprendizagem da História Escolar de que a diversidade se dá pelas singularidades de cada cultura, sem hierarquizações ou estereotípias (ROZA, 2013, p. 124).

De acordo com dados do Programa Nacional do Livro e do Material Didático<sup>3</sup>, entre os 9.909.461 exemplares distribuídos a alunos de 6º aos 9º anos, a coleção Araribá foi a segunda de maior distribuição, com 1.763.468 livros para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo ultrapassada de forma significativa pela coleção História, Sociedade & Cidadania, da editora FTD, com 3.571.389 exemplares; se computadas juntas, somam mais da metade dos livros didáticos de história em circulação nas escolas públicas de todo o país.

Relevante citar que os livros didáticos deste quadriênio devem estar alinhados às competências e habilidades constantes da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, homologada em 2017 e publicada em 2018, a qual versa sobre o exercício:

[...] da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Consta a exigência da observância à legislação que inclui nos currículos a história africana e afro-brasileira, o que justifica a expectativa de amplo material sobre a temática africana nos livros didáticos, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo, já que mais de uma década decorreu desde a promulgação da última alteração na LDB, pela Lei nº 11.645/08, não sendo mais possível utilizar a exiguidade de tempo como escusa à escassez de conteúdos significativos.

A coleção da FTD aborda a história da África somente nos 6º e 7º anos. No 6º ano, há ênfase na civilização egípcia e kushita, com pouco destaque para a trajetória milenar do povo núbio, as descobertas sobre Kerma (antiga capital do Reino da Núbia) e o vasto império que ocupou toda a área do atual Sudão. Por outro lado, as soberanas, denominadas candances, em Meroé, receberam grande atenção, contudo sem aprofundar na predominância do matriarcado em várias regiões da África.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 03 abr. 2021.

No volume do 7º ano, o Império do Mali, os povos bantos e iorubás são retratados com certa precisão, mas questões como culto aos orixás e o animismo não recebem menção, sendo parte da cultura afro-brasileira, mesmo que de maneira distorcida, com associações à magia negra e satanismo. Uma oportunidade perdida de apresentar a cosmovisão africana sem os estereótipos cristãos, já que o demônio não existe na religião de matriz africana. A proeminência histórica da rainha Nzinga a Mbande, que reinou sobre os reinos do Ndongo e do Matamba (antigos reinos do Congo), e cujas ações de estratégia militar e diplomacia são exaltadas até hoje em Angola, foi completamente apagada nesta coleção de livros didáticos.

Quanto à coleção Araribá, anteriormente analisada por Roza como insuficiente em 2007, segue o mesmo caminho dos manuais da editora FTD, tendo a história da África contemplada apenas nos 6º e 7º anos, mas apresentando conteúdos expressivos sobre os mais diferentes povos africanos e os agudás, negros brasileiros que foram para a África no período pós-abolição, na tentativa de reconstruir suas famílias e culturas fragmentadas por séculos de tráfico humano através do Atlântico, e o colonialismo europeu em África.

Cabe agora analisar a contribuição que a história do samba e os sambas-enredo dos últimos vinte anos fornecem ao ensino de história da África nas escolas, bem como os alicerces em que se estruturou a cultura denominada afro-brasileira, seja preenchendo lacunas, resgatando memórias e reconfigurando as representações que se tem do afrodescendente e da cultura afro-brasileira na educação e na sociedade.

## 2.2 Samba e samba-enredo

O samba é uma deformação da palavra “semba”, que remete a ritmo de música e dança na África caracterizado pelas umbigadas. Atravessando o Atlântico nos navios negreiros, o samba sobreviveu nas senzalas como alento aos escravizados, e como forma de resistência ao sistema escravagista. Após a abolição, foi duramente reprimido na Primeira República, pois o Código Penal de 1890 criminalizava todas as manifestações culturais africanas, fosse na religião ou nas artes.

Nos fundos de quintal das residências das tias baianas, a exemplo do bairro Pedra do Sal, funcionava “o antigo quartel-general do samba”, nas palavras do memorialista da história da música popular brasileira, Jota Efege, neto de escravizados, e filho de tia Perciliana, uma das muitas baianas que migraram para a capital do Brasil no século XIX (ABREU, 2018, p. 49). Esta história da recém-nascida república brasileira está apagada dos livros didáticos de história, mas sempre presente nos sambas-enredo ovacionados nas passarelas.

Nos morros e favelas, onde se concentrou grande parcela dos negros, mulatos e mesmo brancos, todos unidos na miséria e exclusão social, o samba cresceu, tornando as escolas de samba relevantes para a indústria turística, além de protagonizar um dos maiores festejos nacionais: o Carnaval, justificando dizer que “O samba foi e é negro, e também multicolor.” (SILVA, 2019, p. 217), além de ser apreciado em todos os segmentos sociais.

Em 2000, o governo almejou comemorar os 500 anos do descobrimento do Brasil. Em que pese a contestação do uso do termo “descobrimento” diante dos povos indígenas, os quais, com bons motivos, utilizariam o termo “invasão”, vamos aqui analisar a celebração que a escola de samba Estação Primeira de Mangueira apresentou na passarela da Marquês de Sapucaí, com o samba-enredo *Dom Obá II, rei dos esfarrapados, príncipe do povo*. O colonizador português ficou simplesmente apagado. Sintomático!

Axé, Mãe África/Berço da Nação Iorubá/De onde herdei o sangue azul da realeza/Sou guerreiro de Oyó/Filho de orixás/Vim da corte do sertão/Pra defender a nossa Pátria mãe gentil/Sou "Dom Obá", o príncipe do povo,/Rei da ralé/Nos meus delírios/Um mundo novo/Eu tenho fé/No rio de lá/Luxo e riqueza/No rio de cá/Lixo e pobreza/Frequentei o palácio Imperial/Critiquei a elite no jornal/Desejei liberdade/500 anos Brasil/E a raça negra não viu/O clarão da igualdade/Fazer o negro respirar felicidade/Sonho ou realidade?/Uma dádiva do céu (do céu, do céu)/Vi no morro da mangueira/Sambar de porta-bandeira/A Princesa Isabel (MARCELO D'AGUIÃ; BIZUCA; GILSON BERMINI; VALTER VENENO, 2000).

A narrativa desde samba-enredo nos leva ao Reino de Oyó, que se desenvolveu desde o século XI, atingindo seu apogeu político e militar no século XIV, quando se impôs a Daomé e outros reinos iorubás que, mesmo com perdas de seu território no século XV, lograram êxito na reconquista, sendo derrotado de forma definitiva no século XIX pelos muçulmanos, os quais, cada vez mais conquistavam a hegemonia da região, escravizando e vendendo os vencidos para o trabalho escravo nas Américas. Esta foi a origem de uma personagem apagada da história oficial.

Dom Obá II era Cândido da Fonseca Galvão, nascido em 1845, Lençóis, Bahia. Ele era filho de Benvindo da Fonseca Galvão, D' Obá I. africano de nação iorubá, príncipe do Reino de Oyó, que foi capturado e vendido como escravo, na época do tráfico negreiro da África para a América. Benvindo foi libertado na primeira metade do século XIX. D. Obá II era um "homem livre de cor", que lutou na Guerra do Paraguai (1865-1870), retornou ao Brasil e foi condecorado pelo Imperador D. Pedro II, e viveu na Pequena África, espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, onde a maioria da população negra era migrante nordestino e vivia em moradias pobres, cortiços (SILVA, 1997 apud SILVA, 2019, p. 96).

Como muitos negros, Cândido Galvão lutou na Guerra do Paraguai, sendo condecorado pelo Imperador. Foi ativo no movimento abolicionista e perseguido na Primeira República por

seu ativismo em prol dos negros libertos, que ficaram em situação de extrema precariedade após a abolição. Os versos também denunciam a desigualdade que predomina atualmente: “500 anos Brasil/E a raça negra não viu/O clarão da igualdade”.

O passado do negro, desta maneira, é ressignificado, mostrando toda uma história social complexa em África, o que se opõe à visão eurocêntrica tradicional da sinonímia negro/escravo, já que o africano jamais perdeu sua identidade, mesmo durante a escravização no Brasil, fosse iorubá, banto, sudanês ou qualquer outro dos muitos povos da África.

Também no ano 2000, a escola de samba Tradição repeliu os estereótipos negativos, exaltando os orixás e a coragem e força do negro no samba-enredo “Liberdade! Sou negro, raça e Tradição” com os seguintes versos: “Baiana gira baiana/ Dance pro seu Orixá (bis)/ Vamos firmar a Kizomba/ Fazer o povo sambar/ [. . .] O negro é rei nas batucadas/ Na arte, o negro encanta/ Cultura tradicional/ E resistência do samba” (SILVA, 2019, p. 105). O samba-enredo da escola Acadêmicos do Salgueiro em 2007 nos remete ao período também anterior à colonização, com a letra *Candaces*, rainhas das dinastias cuxitas no reino de Meroé, e a prevalência da mulher negra na cultura afro-brasileira na figura das mães de santo e mães do samba, como as anteriormente citadas, tias baianas, que preservaram a religião, a arte e a culinária africana durante e após os longos séculos de escravização.

Majestosa África/Berço dos meus ancestrais/Reflete no espelho da vida/A saga das negras e seus ideais/Mães feiticeiras, donas do destino/Senhoras do ventre do mundo/Raiz da criação Do mito a história/Encanto e beleza/Seduzindo a realza/Candaces mulheres, guerreiras/Na luta justiça e liberdade/Rainhas soberanas/Florescendo pra eternidade/Novo mundo, novos tempos/O suor da escravidão/A bravura persistiu/Aportaram em nosso chão/Na Bahia, alforria/Nas feiras tradição/Mães de santo, mães do samba!/Pedem proteção/E nesse canto de fé/Salgueiro traz o axé E faz a louvação/Odoyá, Iemanjá; saluba Nanã/Eparrei Oyá/Orayê yê o, Oxum/Oba xi Obá (DUDU BOTELHO, LUIZ PIÃO, MARCELO MOTTA E ZÉ PAULO, 2007, grifo nosso).

Cabe ressaltar que a escola Acadêmicos do Salgueiro retornou a esta temática em 2018, com o samba-enredo *Senhoras do Ventre do Mundo*, destacando a África como berço da humanidade, no que Emílio Sarde Neto vai além em seu livro *História e historiografia da África*: “O continente é considerado o *berço da humanidade e das civilizações*: o ser humano se originou na África e, ao longo de sua história, se desenvolveu de maneiras diversas e equivalentes.” (NETO, 2019, p. 19, grifo nosso), opondo-se à visão eurocêntrica que, quando muito, relata a exuberância da historiografia egípcia desvinculada da história da África.

Outras fontes para ensino de história da África e a ressignificação identitária dos afrodescendentes podem ser encontradas nos sambas-enredo da Beija-Flor de Nilópolis com A

*saga de Agotimé*<sup>4</sup>, *Maria Mineira Naê* (2001), que narra a trajetória da rainha que foi escravizada, mas em terras estrangeiras conquistou a liberdade e recriou sua nação em torno dos cultos de sua terra natal.

Maria Mineira Naê/Agotime no clã de Daomé/e na luz dos seus Voduns/Existia um ritual de fé/Mas isolada do reino um dia/escravizada por feitiçaria/Diz seu vodum que do seu culto/Um novo mundo renasceria/Vai seguindo seu destino (de lá pra cá)/Sobre as ondas do mar/o seu corpo que padece (bis)/Sua alma faz a prece/pro seu povo encontrar/Chegou nessa terra santa/Bahia viu a Nação Nagô-ô-ô/e através dos orixás/O rumo do seu povo encontrou/Brilhou o ouro, com ele a liberdade/Foi pra terra da magia/Do folclore e tradição/Um buquê de poesia/A casa das minas/É o orgulho desse chão/Sou Beija-Flor/e o meu tambor/Tem energia e vibração/Vai ressoar em São Luiz do Maranhão. (CLEBER; DÉO CARUSO; OSMAR, 2001).

Já a letra de *Áfricas – do Berço real à corte brasileira* (2007), também da escola Beija-Flor, inicia com a criação mística da cidade de Ifé por Olodumarê<sup>5</sup>, perpassando séculos de protagonismo negro na África, com a rainha Ginga, e no Brasil, açambarcando a chegada de escravos no porto da Bahia, a casa da mina no Maranhão, Palmares no estado do Alagoas até a região portuária do Rio de Janeiro no período da Primeira República.

*Olodumarê*, o deus maior, o rei senhor/Olorum derrama a sua alteza na Beija-flor/Oh! Majestade negra, oh! mãe da liberdade/África: o baobá da vida ilê ifé/Áfricas: realidade e realeza, axé/Calunga cruzou o mar/Nobreza a desembarcar na Bahia/A fé nagô yorubá/Um canto pro meu orixá tem magia/Machado de Xangô, cajado de Oxalá/Ogun yê, o Onirê, ele é odara/É Jeje, é Jeje, é Querebentã/A luz que vem de Daomé, reino de Dan/Arte e cultura, Casa da Mina/Quanta bravura, negra divina/Zumbi é rei/Jamais se entregou, rei guardião/Palmares, hei de ver pulsando em cada coração/Galanga, pó de ouro e a remição, enfim/Maracatu, chegou rainha Ginga/Gamboa, a Pequena África de Obá/Da Pedra do Sal, viu despontar a Cidade do Samba/Então dobre o Run/Pra Ciata d`Oxum, imortal/Soberana do meu carnaval, na princesa nilopolitana/Agoyê, o mundo deve o perdão/A quem sangrou pela história/Áfricas de lutas e de glórias/Sou quilombola Beija-Flor/Sangue de Rei, comunidade/Obatalá anunciou/Já raiou o sol da liberdade. (CARLINHOS DO DETRAN; CLÁUDIO RUSSO; GILSON DR.; J. VELLOSO, 2007, grifo nosso).

<sup>4</sup> Ou Agotimé, ou Na Agotimé foi uma das esposas do rei Agonglô, do distante reino africano Daomé. Agonglô tinha muitos filhos, mas o filho mais velho, Adandozan, era sanguíneo, e todos temiam que ele assumisse o trono. Assim, após uma consulta aos deuses, foi decidido que Guezo, o filho de Na Agotimé, sucederia o rei. Em 1797, Agonglô faleceu, e Adandozan, em um acesso de fúria, vendeu Na Agotimé como escrava e ordenou que seu nome fosse mudado, para que ninguém jamais a encontrasse — assim, Na Agotimé passou a ser conhecida como Maria Jesuína. Ao chegar a São Luís (MA), conseguiu comprar sua liberdade e fundou o Querebentã de Zomadônu, conhecido como Casa das Minas, onde construiu, com a ajuda de outras mulheres, altares e templos religiosos. Anos depois, Guezo viria a destronar Adandozan e mandou uma missão ao Brasil para resgatar a sua mãe, mas nunca a encontrou (ARRAES, J. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Seguinte, 2020, p. 133).

<sup>5</sup> Na tradição iorubá, nos primórdios, o Orum (céu) era habitado por Olodumarê e outros deuses; era o espaço sagrado dos orixás, entre eles Oduduwa. Abaixo de Orum existia apenas uma imensidão de água. Para criar a Aiyê (terra), Olodumarê concedeu a Oduduwa um punhado de terra e uma galinha, entre outras coisas. Oduduwa lançou-se no espaço e, ao chegar na parte de baixo, lançou a terra sobre a água e lançou a galinha, que ciscava e espalhava a terra para todos os lados. Em alguns lugares, caía mais terra que em outros, o que deu origem a montes e vales. Assim, a terra que passou a se chamar Ilê Ifé (terra que foi sendo ciscada) seria o lugar onde a terra jogada por Oduduwa teria caído e se espalhado, dando origem à primeira cidade do mundo (NETO, 2019, p. 92).

A escola Unidos de Vila Isabel com o samba “Você semba de lá...que eu sambo de cá! O canto livre de Angola”, em 2012, traz de volta a reverência à rainha Nzinga a Mbande em África e a Tia Ciata no Rio de Janeiro. De fato, a lendária rainha do Ndongo e do Matamba, Nzinga a Mbande ou Rainha Ginga, teve sua história contada por inúmeras escolas de samba desde 1977, o que abre possibilidades de história africana em paralelo ao Brasil colonial do século XVII, pois os eventos diretamente relacionados são recorrentes no período, devido aos combates e tratados diplomáticos entre portugueses e a rainha africana ainda venerada como símbolo de resistência ao colonialismo português.

São Paulo também contribui com a história da África através do samba-enredo da Independente Tricolor em 2015, trazendo às passarelas paulistas o guerreiro Shaka Zulu que, em diversas ocasiões, malbaratou o colonialismo britânico na África do Sul, sendo considerado pelos africanos mais tradicionais como espírito incorporado em Nelson Mandela, expoente da luta contra a segregação racial e o racismo em todo o mundo.

Neste ponto, o samba-enredo é um portal para novas leituras da história, compreendendo as origens do ideário que legitimou a hegemonia de uma minoria branca sobre os negros na África do Sul, especificamente o *apartheid*, regime de segregação racial que prevaleceu no país por mais de 40 anos.

O arqueólogo francês François-Xavier Fauvelle forneceu uma explicação para a constante negativa da mera possibilidade de que negros pudessem ter edificado poderosas e ricas civilizações “[...] queria-se acreditar - quando se era colonizador, missionário cristão ou simples viajante, e quando se pretendia expropriar e explorar os africanos - que, anteriormente, prestigiosos predecessores haviam se apropriado desses mesmos territórios” (FAUVELLE, 2018, p. 153), mostrando que a narrativa servia tão somente ao propósito pusilânime de legitimar o saque material e humano que o continente africano sofreu por séculos.

A letra de *Sabá – Soberana da Etiópia, Sedutora de Jerusalém* da escola de samba carioca Tradição, novamente suscita a pesquisa sobre os aksumitas e a estreita ligação dos soberanos etíopes com o judaísmo e o cristianismo, o que opõe a única imagem que o senso comum tem da Etiópia como um país em que a história se resume a fome e miséria. É um exemplo que legitima a assertiva de Emílio Sarde Neto de que “a África é muito mais que seca, fome, combates, campos de minas, conflito e narcotráfico.” (NETO, 2019, p. 23); o povo etíope tem em suas origens personagens históricos do Antigo Testamento, como o imperador Melenik, filho do Rei Salomão e da Rainha de Sabá.

Finalizando os numerosos exemplos das contribuições que os sambas-enredo podem fornecer ao ensino de história da África e à edificação de uma educação antirracista, temos

*Agudás, os que levaram a África no coração, e trouxeram para o coração da África, o Brasil, apresentado pela Unidos da Tijuca em 2003, contando a história dos agudás, negros, alguns com a lamentável marca de serem descendentes de mercadores de escravos, e outros serem escravizados que retornaram ao Benim, atual Nigéria.*

Obatalá/Mandou chamar seus filhos/A luz de orunmilá/Conduz o ifá, destino/Sou negro e venci tantas correntes/A glória de quebrar todos grilhões/Na volta das espumas flutuantes/Mãe África receba seus leões/No rufar do tambor ô...ô... (bis)/Atravessando o mar, de iemanjá/No sangue trago essa chama verdadeira/Raiz afro-brasileira, sou agudá!/Quem chega a porto novo/É raça, é povo e se mistura/De semba se fez samba/Um carnaval, pelas culturas/Na fé de meus orixás/Axé meu delogun/Temor e proteção ao anel do dragão de dagoun/A união é bonita/E a gente acredita na força do irmão/No continente africano a ecoar/A epopéia agudá, vitoriosa face da razão/Tem cheiro de benjoim no xirê, alabê (bis)/Prepare o acarajé, no dendê/Salve o chachá, salve toda a negritude/A tijuca vem contar uma história de atitude (HAROLDO PEREIRA; VALTINHO JÚNIOR; WANTUIR, 2003, grifo nosso.)

A letra exalta os libertos que retornaram à África, e a reunião dos africanos e dos negros que já são brasileiros, na cultura, na culinária e no samba.

### 2.3 Metodologia

A pesquisa para este artigo foi delimitada a autores da última década, tanto por serem recente as pesquisas e produções historiográficas sobre o continente africano pré-colonial quanto pela legislação que tornou obrigatório o ensino de história da África e afro-brasileira na educação básica. Assim, a análise de livros didáticos anteriores à legislação comprometeria o resultado, posto que a história africana não constava dos currículos exigidos. Os sambas-enredo, por sua vez, têm longa tradição na manutenção da memória africana, e sua cultura transfigurada em afro-brasileira, mas, de modo a delimitar a análise, escolheu-se como marco inicial o desfile do ano 2000, fornecendo, de antemão, material de análise suficiente para a problematização do presente artigo; o diálogo entre os autores das produções bibliográficas e das composições dos sambas-enredo mostrou-se satisfatório para o desenvolvimento da pesquisa em termos qualitativos.

Com relação aos manuais didáticos selecionados, realizou-se pesquisa via banco de dados do Ministério da Educação e Cultura, e do Programa Nacional do Livro Didático, em que a coleção distribuída em maior número foi selecionada para análise, permitindo estabelecer o que vem sendo ofertado à maioria dos docentes e discentes do 6º ao 9º ano, e, qualitativa, já que haverá apreciação dos conteúdos, preservando o rigor na análise de dados e bibliografia

bem como a inter-relação entre eles, conforme Lakatos e Marconi (LAKATOS; MARCONI, 2003).

### 3 Considerações Finais

À luz dos autores e sambas-enredo apresentados, observa-se a significativa contribuição das produções carnavalescas no ensino de história da África e afro-brasileira, seja de forma direta nas letras do samba, ou de forma indireta, gerando a pesquisa do material, cada vez mais amplo que vem sendo produzido sobre os muitos povos africanos, até pouco tempo apagados da história e relegados a um passado de escravização, violência e preconceito, traduzidos na contemporaneidade em racismo estrutural.

Após quatro séculos durante os quais se procurou negar que o negro tivesse um passado, já é mais do que tempo de enriquecer o acervo de beleza que oferecemos nas escolas aos nossos jovens, com as estelas de Axum, as igrejas talhadas na pedra de Lalibela, o Grande Zimbabwe, os requintados vasos em bronze de Igbo Ukwu, as cabeças terracota e em ligas de cobre de Ifé, as placas de bronze do Benin, as tensas esculturas em madeira dos lubas, as joias de ouro dos axantes, as reinvenções do rosto humano que são as máscaras songies e tantas outras grandes obras que devemos ao espírito criador dos africanos (COSTA E SILVA, 2021, p. 18).

O samba traz a beleza e riqueza do africano, ressignificando as representações sobre a África, africanos e afrodescendentes. Tornando-se parte dos conteúdos didáticos, o samba pode erodir as estruturas do racismo em nossa sociedade e alicerçar a educação antirracista, cada vez mais necessária para combater a ignorância e a violência de que são alvos as pessoas com tez mais escura, cabelo crespo ou traços negroides.

Para o docente, pode servir como motivador na atenção ao conteúdo dos manuais em contraposição com os sambas-enredo, possibilitando, inclusive, a prática de metodologias ativas, cujo sucesso depende, em grande parte, do engajamento do educando. Assumindo que nas escolas públicas, maior área de circulação dos livros do PNL, o número de alunos afrodescendentes é expressivo, as letras das músicas promoverão em cada educando brasileiro, mesmo o branco, também parte e herdeiro da cultura afro-brasileira, a consciência de pertencimento à história e o autorreconhecimento de sua própria capacidade e, sobretudo, dignidade.

### Referências

ABREU, Martha. Pedra do Sal. In: GURAN, M. (org.). **Roteiro da herança africana no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2018. p. 48 – 49.

ÁFRICAS: do berço real à corte brasileira. [Compositores]: Carlinhos do Detran, Cláudio Russo, Gilson Dr e J. Velloso. Rio de Janeiro: Beija-Flor de Nilópolis, 2007.

AGUDÁS, os que levaram a África no coração, e trouxeram para o coração da África, o Brasil. [Compositores]: Haroldo Pereira, Valtinho Júnior e Wantuir. Rio de Janeiro: Unidos da Tijuca, 2003.

ALMEIDA, Silvio Luís de. **Racismo estrutural**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

A SAGA DE Agotime, Maria Mineira Naê. [Compositores]: Cleber, Déo Caruso e Osmar. Rio de Janeiro: Beija-Flor de Nilópolis, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro - Dados Estatísticos. **FNDE**, [S.l.], [20--]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/03**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645/08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm). Acesso em: 4 jul. 2018.

CANDACES. [Compositores]: Zé Paulo, Marcelo Motta, Dudu Botelho e Luís Vagner. Rio de Janeiro: Acadêmicos do Salgueiro, 2007.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A África e os africanos na história e nos mitos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

DOM OBÁ II, rei dos esfarrapados, príncipe do povo. [Compositores]: Bizuca, Gilson Bermini, Marcelo D'Aguiá e Valter Veneno. Rio de Janeiro: Estação Primeira de Mangueira, 2000.

FAUVELLE, François-Xavier. **O rinoceronte de ouro: histórias da idade média africana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000400928&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400928&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SARDE NETO, Emilio. **História e historiografia da África**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.