



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PAULO ROBERTO PERGENTINO DAS CANDEIAS

**ESCOLAS DE SAMBA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO
PERTENCIMENTO AFROCENTRADO DE SAMBISTAS NEGROS NO BRASIL**

RECIFE
2024

PAULO ROBERTO PERGENTINO DAS CANDEIAS

**ESCOLAS DE SAMBA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO
PERTENCIMENTO AFROCENTRADO DE SAMBISTAS NEGROS NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Professora Dra. Maria da Conceição dos Reis.

RECIFE
2024

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

C216e Candeias, Paulo Roberto Pergentino das
Escolas de samba como espaço de construção do pertencimento
afrocentrado de sambistas negros no Brasil / Paulo Roberto Pergentino das
Candeias. –2024.
220 f.

Orientação de: Maria da Conceição dos Reis.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências.

1. Escola de Samba. 2. Educação. 3. Educação não formal. 4.
Afrocentrismo. I. Reis, Maria da Conceição dos (Orientação). II. Título.

370 (22. ed.) UFPE (CE2024-053)

PAULO ROBERTO PERGENTINO DAS CANDEIAS

**ESCOLAS DE SAMBA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO
AFROCENTRADO DE SAMBISTAS NEGROS NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção
do título de doutor em Educação.

Aprovado em: 29/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição dos Reis (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ernani Nunes Ribeiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Márcio Ananias Ferreira Vilela (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Luciano das Neves Cruz (Examinador Externo)

Universidade Estadual de San Diego
[Participação por videoconferência]

Dedico ao meu Pai (*in memoriam*) e a
minha mãe, Jorge Neto das Candeias e
Maria do Carmo Pergentino das Candeias.
A minha esposa Andréa Carla Pergentino e
aos nossos gêmeos, Paulinho Pergentino e
Carlinhos Pergentino. Aos nossos ancestrais
que não desistiram de mim e que me
fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

E chega o momento de agradecer por mais um desfile!

Agradecer é na verdade um ato muito simples (para quem recebe), muito simbólico (para quem o profere). Gratidão é um sentimento que nos é ensinado desde os nossos primeiros anos de vida a partir do desenvolvimento do nosso processo de sociabilidade. É o estímulo de um ato de inteligência (capacidade de conhecer, compreender, raciocinar, pensar e interpretar).

O sociólogo congolês Tulu Buakasa explica que a inteligência é um instrumento para a vida, algo de utilidade social prática. Diz ainda Buakasa que a inteligência deve se afastar de usos perigosos e egoístas evitando-se assim seu desperdício. No meu entendimento, a palavra inteligência, contida no pesamento de Buakasa, pode perfeitamente ser substituída por gratidão. Assim, teríamos o seguinte: a gratidão é um instrumento para a vida, a gratidão deve se afastar de usos perigosos e egoístas, evitando-se assim seu desperdício.

Dessa forma, agradeço a todas e todos, companheiras e companheiros, que somaram comigo a força necessária para a proposição, submissão, construção e finalização dessa pesquisa. Contumo sempre lembrar, em conversas acadêmicas, que não é fácil sermos pesquisadores quando somos oriundos da classe trabalhadora; isso porque temos, desde sempre, a missão de trabalhar e estudar em ordem hierárquica que só se inverte quando nos rebelamos contra o sistema opressor e seus operadores que sempre entenderam que ao povo periférico deve ser reservado o lugar marginal. Por isso, agradecer é um ato simbólico e de resistência e nele temos a obrigação de lembrar da importância de cada companheira e de cada companheiro da nossa laia!

Agradeço infinitamente aos meus guias que nunca desistiram de mim e que até aqui me trouxeram; oportunizando-me sempre outras chances e caminhos mesmo quando eu não os entendia. No entanto, o caminho sempre me encontrou mesmo quando eu tinha dificuldade de enxergá-lo. Quando eu queria esmorecer, o vendaval acontecia rapidamente e eu tinha que ficar de pé para não ser levado. Acorda menino, temos muito trabalho pela frente!

Agradeço a minha família pela força e incentivo de sempre. Ela também nunca dedistiu de mim. Agradeço em especial ao amor da minha vida, Andréa Carla Pergentino, que além de tudo, ainda tem paciência para revisar e corrigir meus textos. Ela sempre acreditou na minha pesquisa muito mais do que eu e sempre se desdobrou para ajudar nos momentos solitários e difíceis com palavras de carinho e apoio incondicional; dizendo sempre: “Calma, amor. Vai dar certo! Obrigado, chuchua!

Agradeço muito aos meus filhos, Carlinhos e Paulinho, pela paciência e incentivo (muitas foram as ausências para que eu pudesse chegar até aqui) mas eles sempre acreditaram em mim; incentivando-me e me fortalecendo sobretudo nos momentos mais difíceis. Obrigado, amores! Vocês são na verdade o grande sentido de toda a minha altivez, resistência, coragem e perseverança.

Agradeço à minha mãe, Carminha, por tudo. Obviamente, sem sua ajuda eu não estaria por aqui hoje. A luta foi grande, as adversidades enfrentadas foram muitas, mas vencemos! Agradeço ao meu pai, Jorge, por tudo. Sua disposição e valentia sempre me encorajaram a ver o mundo de forma diferente. Lamento que não estejas mais por aqui, mas sei que de algum lugar estás me vendo.

Agradeço ao meu sogro, Sebastião Pereira, pelo incentivo e apoio incondicional. Um sertanejo danado de bom que venceu e superou todas as adversidades através da educação (quem quiser apoio para estudar, pode contar com ele).

Agradeço às minhas irmãs, Simone e Tamires, pelo incentivo e pela disposição de sempre. Não precisamos lembrar de tudo, mas aqui chegamos.

Agradeço à minha orientadora, Professora Ceça Reis, por ter acreditado em mim, na viabilidade da pesquisa e ter tido a sensibilidade e acolhimento para me aceitar como orientando após uma troca de orientação (espero não ter sido um aluno trabalhoso, mas se fui fico feliz; até porque a primeira orientação de doutorado nunca se deve esquecer).

Agradeço aos colegas de curso e aos colegas professores pelos ricos momentos que experimentamos juntas e juntos. Posso dizer, sem demagogia alguma, que aprendi muito com todas e todos desde o primeiro dia. Afinal, a turma 18 iniciou o curso no ano de 2019, logo após a ridícula aparição pública do facismo em nosso país que tanto atacou a ciência e a educação. Não foi fácil enfrentar e resistir a esse abominável processo, mas resistimos e hoje podemos dizer: apesar de tudo, hoje é um novo dia! Em especial, gostaria de agradecer a companheira de curso e amiga Elícia Guerra pelas tantas trocas e apoio mútuo fundamentais para o enfrentamento de um período duro que foram os anos de 2020 e 2021 (momento em que sofremos perdas irreparáveis impostas pela COVID-19). Agradeço, também de forma especial, ao companheiro Lêpe Correia pelas trocas e pelas longas conversas ao telefone (principalmente durante o período de isolamento imposto pela pandemia); as gargalhadas, produtos das divertidas conversas, sempre aliviavam um pouco a dor e sofrimento das perdas e do distanciamento. Obrigado, Severino. Epa Babá!

Agradeço as camaradas e aos camaradas do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco – LABERER/UFPE pelas várias trocas,

pelo companheirismo e pelas produções compartilhadas que conseguimos realizar. Muitos foram os aprendizados e experiências vivenciadas que nos elevaram e nos fizeram pensar nossas pesquisas sempre com aconselhamento e apoio mútuo o que reverberou no impulsionamento de muitos de nós.

Agradeço a todas e todos que se dispuseram a participar da nossa pesquisa como voluntárias e voluntários; sem a significativa contribuição de vocês esse trabalho não seria possível. Vocês abrilhantaram essa tese ao mesmo momento em que descortinaram muitas provocações a partir de suas falas. Minha eterna gratidão!

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e compaheiros de trabalho Laudielcio Silva, Everaldo Araújo e Leonardo Luizines; vocês foram fundamentais para que essa tese fosse finalizada. Muitas foram as necessidades que tive diante da jornada extensa de um proletário. No entanto, nunca recebi um não sequer de nenhum deles diante de qualquer necessidade. Lau, Léo e Beroa, muito obrigado!

Por falar em não, agradeço todos os “nãos” que recebi. Eles só me fizeram mais forte para enfrentar os desafios e nesse processo aprendi que um não, muitas vezes, constrói muito mais.

Simbora, meu filho. A gente tomba mas não cai!

Nesse momento, peço permissão para desfilar. Apreciem o carnaval. Encontramo-nos lá na apuração.

Saravá!

“Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (Brandão, 2013, p. 10).

RESUMO

Ao pensarmos sobre escolas de samba no Brasil devemos considerar, inevitavelmente, suas dimensões étnicas, históricas, culturais e educativas. Isso por considerarmos que elas são compostas quase em sua totalidade pelo legado do povo negro. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como as escolas de samba se constituem como espaço educativo que contribuem para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Foi então, a partir desse objetivo, que incorporamos como caminho metodológico, a pesquisa documental por entender que essa seria a mais apropriada para nossa investigação nessa tese. Procuramos investigar as escolas de samba do Brasil a partir do conceito ampliado de documento, assim como nos orienta Pinsky (2013). Nessa pesquisa não reservamos recorte temporal por entender, mesmo por hipótese, que as contribuições das escolas de samba que se relacionam ao nosso objeto de pesquisa acontecem desde seu surgimento e estão presentes até os dias atuais. A análise do material obtido recebeu tratamento a partir da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). Os documentos reservados para análise foram transcritos e investigados sob a lente dos objetivos da pesquisa, o que reverberou na eleição de categorias analíticas. A investigação do conjunto das informações sistematizadas no desenvolvimento do tratamento foi articulada ao nosso referencial teórico que tomou como base os escritos de Asante (2009); (2014), Mazama (2009), Nobles (2009) e Diop (2011); autores estes que contribuíram ajudando-nos a discutir as seguintes categorias: Construção do pertencimento Afrocentrado; Agência africana; Localização psicológica; Centralidade do povo negro; Lugar do povo negro na história. Os resultados produtos dessa tese mostraram que as escolas de samba não são apenas espaços que materializam festas e eventos no período carnavalesco, assim como já imaginávamos quando da proposição dessa empreitada; mas sim espaços que resistiram ao longo de sua história como potentes lugares educativos de formação de seus sambistas negros; permitindo que eles se fortaleçam coletivamente ao incorporarem suas histórias e memórias protagonizando a transmissão de conhecimento para as gerações futuras numa espécie de rede de trocas e sociabilidades. A Tese que sustento é que as escolas de samba se constituem como espaço educativo que contribui para a construção do pertencimento Afrocentrado de sambistas negros no Brasil quando dão visibilidade e centralizam as histórias e memórias do povo negro; sendo estes ensinamentos compartilhados pelos mais velhos com os mais jovens por meio das práticas educativas que acontecem nas escolas.

Palavras-chave: Escola de Samba; Educação; Educação não formal; Educação das Relações Étnico-Raciais; Afrocentrismo.

ABSTRACT

When we think about samba schools in Brazil we must inevitably consider their ethnic, historical, cultural and educational dimensions. This is because we consider that they are composed almost entirely of the legacy of the black people. Thus, the general objective of this research was to understand how samba schools are constituted as an educational space that contributes to the construction of an Afrocentric belonging of black samba dancers in Brazil. It was then, from this goal, that we incorporated as a methodological path, the documentary research by understanding that this would be the most appropriate for our research in this thesis. We seek to investigate the samba schools of Brazil from the expanded concept of document, as Pinsky directs us (2013). In this research we do not reserve time for understanding, even by hypothesis, that the contributions of the samba schools that relate to our research object occur from its emergence and are present to the present day. The analysis of the material obtained received treatment from the content analysis described by Bardin (2016). The documents reserved for analysis were transcribed and investigated under the lens of the objectives of the research, which reflected in the choice of analytical categories. The research of the set of information systematized in the development of the treatment was articulated to our theoretical reference which took as its basis the writings of Asante (2009); (2014), Mazama (2009), Nobles (2009) and Diop (2011); these authors contributed by helping us discuss the following categories: Construction of Afrocentric belonging; African Agency; Psychological Location; Centrality of the Black People; Place of Black People in History. The results produced by this thesis showed that samba schools are not only spaces that materialize parties and events in the carnival period, as we already imagined when proposing this undertaking; but rather spaces which have resisted throughout their history as powerful educational places of formation of their black sambists; allowing them to strengthen themselves collectively by incorporating their stories and memories protagonizing the transmission of knowledge to future generations in a kind of network of exchanges and sociabilities. My thesis is that samba schools are an educational space that contributes to the construction of Afrocentric belonging for black samba dancers in Brazil when they give visibility to and centralize the stories and memories of black people; these teachings are shared by older people with younger ones through the educational practices that take place in schools.

Keywords: Samba School; Education; Non-formal education; Education of ethnic-racial relations; Afrocentrism.

RESUMEN

Al pensar en escuelas de samba en Brasil debemos considerar, inevitablemente, sus dimensiones étnicas, históricas, culturales y educativas. Esto porque consideramos que son compuestas casi en su totalidad por el legado del pueblo negro. Así, el objetivo general de esta investigación fue entender cómo las escuelas de samba se constituyen como espacios educativos que contribuyen a la construcción de una pertenencia afrocentrada para los bailarines negros de samba en Brasil. Fue entonces, a partir de ese objetivo, que incorporamos como camino metodológico, la investigación documental por entender que ésta sería la más apropiada para nuestra investigación en esta tesis. Buscamos investigar las escuelas de samba de Brasil a partir del concepto ampliado de documento, así como nos orienta Pinsky (2013). En esta investigación no reservamos recorte temporal por entender, incluso por hipótesis, que las contribuciones de las escuelas de samba que se relacionan con nuestro objeto de investigación ocurren desde su aparición y están presentes hasta los días actuales. El análisis del material obtenido recibió tratamiento a partir del análisis de contenido descrito por Bardin (2016). Los documentos reservados para análisis fueron transcritos e investigados bajo la lente de los objetivos de la investigación, lo que reverberó en la elección de categorías analíticas. La investigación del conjunto de información sistematizada en el desarrollo del tratamiento fue articulada a nuestro referencial teórico que tomó como base los escritos de Asante (2009); (2014), Mazama (2009), Nobles (2009) y Diop (2011); autores estos que contribuyeron ayudándonos a discutir las siguientes categorías: Construcción de la pertenencia Afrocentrada; Agencia Africana; Localización psicológica; Centralidad del pueblo negro; Lugar del Pueblo Negro en la historia. Los resultados producidos por esta tesis mostraron que las escuelas de samba no son sólo espacios que materializan fiestas y eventos en el período carnavalesco, como ya imaginábamos cuando la proposición de esta empresa; sino espacios que han resistido a lo largo de su historia como potentes lugares educativos de formación de sus sambistas negros; permitiendo que ellos se fortalezcan colectivamente al incorporar sus historias y memorias protagonizando la transmisión de conocimiento a las generaciones futuras en una especie de red de intercambios y sociabilidades. Mi tesis es que las escuelas de samba son un espacio educativo que contribuye a la construcción de la pertenencia afrocéntrica de los bailarines negros de samba en Brasil cuando dan visibilidad y centralizan las historias y memorias de los negros; estas enseñanzas son compartidas por los mayores con los más jóvenes a través de las prácticas educativas que tienen lugar en las escuelas.

Palabras clave: Escuela Samba; Educación; Educación no formal; Educación de las relaciones étnico-raciales; Afrocentrismo.

RÉSUMÉ

Lorsque nous pensons aux écoles de samba au Brésil, nous devons inévitablement considérer leurs dimensions ethniques, historiques, culturelles et éducatives. C'est parce que nous considérons qu'ils sont composés presque entièrement de l'héritage du peuple noir. L'objectif général de cette recherche était donc de comprendre comment les écoles de samba sont constituées en tant qu'espaces éducatifs contribuant à la construction d'une appartenance afrocentrique pour les danseurs de samba noirs au Brésil. C'est alors, à partir de cet objectif, que nous avons incorporé comme chemin méthodologique, la recherche documentaire pour comprendre que ce serait le plus approprié pour notre recherche dans cette thèse. Nous cherchons à enquêter sur les écoles de samba du Brésil à partir du concept élargi de document, tout comme Pinsky nous guide (2013). Dans cette recherche, nous ne réservons pas de coupures temporaires pour comprendre, même par hypothèse, que les contributions des écoles de samba qui se rapportent à notre objet de recherche se produisent depuis son apparition et sont présentes jusqu'à nos jours. L'analyse du matériau obtenu a été traitée à partir de l'analyse de contenu décrites par Bardin (2016). Les documents réservés à l'analyse ont été transcrits et examinés dans le cadre des objectifs de la recherche, ce qui a influencé le choix des catégories analytiques. La recherche de l'ensemble d'informations systématisée dans le développement du traitement a été articulée à notre référentiel théorique qui a pris comme base les écrits d'Asante (2009); (2014), Mazama (2009), Nobles (2009) et Diop (2011); ces auteurs qui ont contribué en nous aidant à discuter des catégories suivantes: Construction de la appartenance Afrocentré; Agence africaine; Localisation psychologique; Centralité du peuple noir; Lieu du Peuple Noir dans l'histoire. Les résultats produits par cette thèse ont montré que les écoles de samba ne sont pas seulement des espaces qui matérialisent les fêtes et les événements de la période carnavalesque, comme nous l'avons déjà imaginé lors de la proposition de cette entreprise; mais des lieux qui ont résisté tout au long de leur histoire en tant que puissants lieux éducatifs de formation de leurs sambistes noirs; leur permettant de se renforcer collectivement en incorporant leurs histoires et leurs souvenirs en mettant en vedette la transmission des connaissances aux générations futures dans une sorte de réseau d'échanges et de sociabilités. Ma thèse est que les écoles de samba sont un espace éducatif qui contribue à la construction d'une appartenance afrocentrique pour les danseurs de samba noirs au Brésil lorsqu'elles donnent de la visibilité et centralisent les histoires et les souvenirs des personnes noires ; ces enseignements sont partagés par les personnes plus âgées avec les plus jeunes à travers les pratiques éducatives qui se déroulent dans les écoles.

Mots clés: École Samba ; Éducation ; Éducation non formelle ; Éducation aux relations ethniques et raciales ; Afrocentrisme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cabeça-de-porco na cidade do Rio de Janeiro no século XX	33
Figura 2 - O Bota-abaixo de Pereira Passos	34
Figura 3- Registro fotográfico da baiana Tia Ciata.....	35
Figura 4- DONGA, Pelo telephone: samba carnavalesco de grande sucesso	41
Figura 5- Orquestra e Pastoras do rancho carnavalesco “O Macaco é Outro”	43
Figura 6- Desfile do rancho carnavalesco Deixa Falar no ano de 1932	46
Figura 7- Desfiles das escolas de samba na Praça Onze, cidade do Rio de Janeiro	48
Figura 8- Praça Onze de Junho, cidade do Rio de Janeiro	50
Figura 9- Carnaval, Heitor dos Prazeres, Óleo sobre madeira	51
Figura 10- Escola de samba Estudantes de São José	56
Figura 11- Desfile da escola Gigante do Samba no carnaval de 1955 na Praça da Independência (Região Central do Recife)	58
Figura 12- Desfile da escola Gigante do Samba no das escolas de samba na praça da Independência, centro do Recife.....	59
Figura 13- Desfile da Escola de Samba Tá Feio	62
Figura 14- Desfile da Escola Tá Feio, em 1938	63
Figura 15- Desfile da escola de samba Arco-Íris	66
Figura 16- Desfile da escola de samba Rancho Não Posso Me Amofiná	67
Figura 17- Carro abre alas da escola de samba Bole-Bole no desfile de 1997	69
Figura 18- Desfile da escola de samba Unidos da Piedade	72
Figura 19- Desfile da escola de samba Novo Império	73
Figura 20- Neuza Maria Alves, inesquecível porta-bandeira da Independentes de São Torquato, comemora a conquista do carnaval de 1982	74
Figura 21- Joelma Fernandes na quadra da Gigante do Samba em 3 de abril de 2015	118
Figura 22- Herivelto Martins no evento de formação de jurados para o carnaval 2020.....	119
Figura 23- Iamara Nascimento (registro que consta de sua rede social (Instagram).....	121
Figura 24- Lucas dos Santos no desfile da escola União de Jacarepaguá.....	12

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Protocolo explicativo de revisão sistemática.....	101
Quadro 2- Trabalhos selecionados nas plataformas digitais	102
Quadro 3- Plano de trabalho de busca e análise de documentos	113
Quadro 4- Identificação das fontes	124
Quadro 4- Ficha de resumo ou conteúdo	125
Quadro 6 – Modelo da grade analítica/ contexto e registro.....	130

SUMÁRIO

1. PARA ABRIR O DESFILE	17
2. O SAMBA E AS ESCOLAS DE SAMBA NO BRASIL: entre histórias e memórias	32
2.1 AGORA O SAMBA É NA ESCOLA.....	45
2.2 AS ESCOLAS DE SAMBA DE PERNMABUCO	52
2.3 AS ESCOLAS DE SAMBA DO PARÁ.....	61
2.4 AS ESCOLAS DE SAMBA DO ESPÍRITO SANTO.....	70
3. A AFROCENTRICIDADE COMO PARADIGMA DE LEITURA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	76
3.1 AFROCENTRICIDADE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	87
3.2 AFROCENTRICIDADE COMO BASE TEÓRICA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	91
4. O ENREDO DO MÉTODO	98
4.1 A SINOPSE DA INVESTIGAÇÃO	108
4.2 A PESQUISA DOCUMENTAL E SUAS FASES DE CONSTRUÇÃO.....	113
4.3 DESTAQUES DO NOSSO DESFILE.....	117
4.4 SAMBANDO COM O CONTEÚDO DA ANÁLISE	126
4.5 O ENREDO DO MÉTODO E A CONSTRUÇÃO DAS ALAS TEMÁTICAS	127
5. POR DENTRO DO DESFILE	132
5.1 SAMBA CORAÇÃO: pertencimento negro afrocentrado nas escolas de samba do Brasil.....	133
5.2 EU NÃO SOU DAS ENTRELINHAS: escolas de samba como espaço de visibilidade do povo negro.....	144
5.3 CABEÇAS CHEIAS DE LIBERDADE: as escolas de samba como instrumento de construção da localização psicológica de seus sambistas negros.....	155
5.4 DO SEMBA AO SAMBA: as escolas de samba como espaço de centralidade de Sambistas negros.....	166
5.5 EU SOU O SAMBA, A VOZ DO MORRO: o lugar do povo negro na história.....	175
MINUTOS FINAIS: entrando na dispersão	184
REFERÊNCIAS	191

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	199
APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....	201
APÊNDICE C - PEDIDO DE DISPENSA DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA.....	203
APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DE CARTA DE ANUÊNCIA.....	204
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / TCLE.....	205
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CEP/UFPE.....	209
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO ENTREVISTADO LUCAS LOPES DOS SANTOS.....	213
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA ENTREVISTADA JOELMA FERNANDES CRISTOVAM.....	215
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA ENTREVISTADA IAMARA NASCIMENTO.....	217
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO ENTREVISTADO HERIVELTO MARTINS E SILVA.....	219

1. PARA ABRIR O DESFILE

É chegada a hora de colocar a minha escola mais uma vez na avenida, na terra dos altos coqueiros; afinal, como diz o samba de enredo da Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Izabel do ano de 1972, de autoria do Matinho da Vila, foi aqui “Onde o Brasil aprendeu a Liberdade”. Chego para esse desfile buscando o bicampeonato, uma vez que no ano de 2019 fomos campeões com enredo “Os saberes da escola Gigante do Samba” que nos rendeu, dentre outros prêmios, o título de Mestre em Educação. No carnaval desse ano, preciso dizer que muitos foram os componentes que me provocaram nos preparativos desse desfile. Essas provocações fizeram-me tecer fios intelectuais que aos poucos foram se configurando, necessariamente, da margem ao centro, amparados pelo Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Quando uma escola de samba adentra a avenida, o grande público que acompanha o desfile se pergunta: Qual o tema dessa escola? Qual o samba de enredo? Será que as alegorias e os adereços foram bem confeccionados? Como vem a comissão de frente? Fazendo analogia com a nossa empreitada, podemos pensar nas seguintes inquietações acadêmicas sobre essa tese: Qual o problema central dessa pesquisa? Qual o envolvimento do autor com o tema? Quais são os objetivos gerais e específicos? Em que hipótese se sustenta a investigação? Qual a sua relevância social e acadêmica? Para todas as perguntas, há uma só resposta: assistam atentamente ao desfile!

É importante dizer que toda e qualquer pesquisa acadêmica, assim como um enredo de escola de samba, não surge do nada ou ao acaso. Ela se materializa por meio de esforços, mesmo que invisíveis, de vários atores. Já as inquietações e problemas de pesquisa, normalmente, estão ligados à história de vida que cada pesquisador constrói e carrega, mesmo que de forma simbólica, ao longo de sua trajetória.

O desfile que trago nesse trabalho se relaciona diretamente com minha história de vida, de forma mais simbólica do que prática, para ser bem sincero. Digo isso porque as escolas de samba apareceram em minha vida na primeira década da minha existência, mais precisamente por volta dos meus dez anos de idade, quando eu acompanhava o meu pai nas incansáveis jornadas madrugada adentro assistindo aos desfiles das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro no período de carnaval (final dos anos 1980). Foi ali que tudo começou!

Lembro com muita saudade desses momentos. Eu me encantava com os desfiles. No entanto, acho que eu era um acompanhante bem chato: queria saber coisas sobre as escolas e sobre o desfile que nem mesmo o meu pai sabia. Ele, meu pai, por sua vez, era bem paciente e sincero. Quando não conseguia explicar o que eu perguntava simplesmente dizia: “Eu não sei”.

Assim, eu me acostumei a repetir esse ritual todos os anos de modo que as chamadas que anunciavam os preparativos dos desfiles das escolas de samba para cada carnaval pela televisão me deixavam bem curioso para ver as histórias que seriam contadas na avenida naquele ano. Isso mesmo, o meu olhar era muito mais direcionado as histórias que seriam contadas por cada escola e assim acontece até hoje.

A cada ano percebia algo para além do carnaval nos desfiles das escolas de samba. Sempre aprendi muito com os enredos, com os sambas de enredo e, sobretudo, com os desfiles. Esse foi o “abre-alas” provocativo que reverberou em objeto de pesquisa em minha vida acadêmica. Vida essa que teve início, mesmo que tardiamente, no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2017; oportunidade em que desenvolvi a pesquisa intitulada: Os saberes da Escola Gigante do Samba. Essa investigação concentrou esforços no sentido de entender quais saberes da educação circulavam no cotidiano dessa escola que, na ocasião, completava 75 anos de existência e se encontra, até os dias atuais, sediada no Bairro da Bomba do Hemetério, Zona Norte da Cidade do Recife, estado de Pernambuco. Foi a partir dessa pesquisa que passei a acumular conhecimento sobre as escolas de samba. Desta vez, resguardado por um olhar acadêmico-científico.

Mills (1982) chama de artesanato intelectual os acúmulos de experiências que vivenciamos ao longo de nossa existência e que conseqüentemente reverberam em algo muito próximo a arquivos imaginários; servindo estes de impulsos que conferem ao pesquisador o protagonismo na escolha de suas teorias e métodos que, de forma ampliada, convidam-nos a ter uma leitura de mundo articulada diretamente a nossa produção intelectual que, por sua vez, visa dar conta da realidade do objeto hora suspenso e em investigação. Simbolicamente, é preciso dar luz e vida ao que trazemos dentro de nós mesmos. Pesquisar no campo das ciências humanas é, inevitavelmente, escrever e se subscrever ao mesmo tempo.

Talvez os ensinamentos do autor supracitado ajudem a explicar algumas passagens da minha caminhada. Achei, ingenuamente, que sabia muito sobre escolas de samba e iniciei minha pesquisa de campo quase que paralelamente ao início do curso de mestrado. Cheguei ao campo ávido por informações, mas logo entendi que a coisa não funcionaria como eu havia planejado. Foi quando percebi que, na verdade, eu conhecia pouco ou quase nada sobre as

escolas de samba e suas rotinas; um choque há época para um jovem pesquisador. Descobri na prática que as escolas de samba, enquanto objeto de estudo, são na verdade de difícil acesso. Digo isso tendo em vista a desconfiança que a comunidade do samba resguarda no que se refere a outsiders, assim como eu, que tentam de forma breve obter informações sobre o que acontece nos seus barracões.

Fato é que, ao tentar investigar as escolas de samba, normalmente o pesquisador experimenta uma espécie de resistência natural por parte da comunidade. Essa se dá pelo fato de que muitos se aproximam rapidamente e desaparecem da mesma forma, o que significa dizer que: se apropriam do que desejam e simplesmente somem; conduta não aceitável pelos membros das escolas de samba. Eles têm toda razão.

Porém, ao visitar Minayo (2016), aprendi que nada substitui a criatividade do pesquisador. A autora faz questão de lembrar que a criatividade na pesquisa de campo está associada muito mais a uma espécie de violação do que de observância ou mesmo conformismo aos manuais de pesquisas. O desafio, o risco e a frustração aparecem por vezes como motivação e convite para não apenas ignorarmos as regras tradicionais, mas como impulso à adoção de regras divergentes ou até mesmo opostas e transgressoras às apresentadas em nossos cursos acadêmicos.

Seja como for, a lição me serviu. Foi na Gigante do Samba que fiquei ainda mais apaixonado pelas escolas de samba. Foi lá que aprendi de tudo um pouco, inclusive é claro, a ter mais paciência. Cheguei à escola tentando, como já disse, coletar o máximo de informações para minha pesquisa de forma rápida, mas em pouquíssimo tempo eu já estava completamente envolvido nas atividades da escola e, desta vez, não apenas com a pesquisa, mas com o carnaval; e assim a pressa passou longe; para desespero do meu orientador na época porque ele contava os dias para que eu concluísse o mestrado. Não por querer livrar-se de mim (imagino), mas por uma lógica acadêmica que nos cobra prazos como se fosse possível mensurar (por tempo cronológico) a produção intelectual.

Eu, sempre revolucionário, resisti. Tornei-me sócio da escola Gigante do Samba e percebi que não era mais apenas um pesquisador, mas também um membro da escola que não estava interessado só em fazer a pesquisa, mas em sambar. Sendo assim, resolvi desfilar no carnaval de 2018. O que inicialmente era uma pesquisa de observação participante, tornou-se quase que uma pesquisa etnográfica. Eu não queria sair mais de lá. Como o desfile tinha prazo para terminar, defendi minha dissertação no ano de 2019 (sem prorrogações), mas nunca mais abandonei a escola. Na ocasião, minha pesquisa apontou que vários eram os saberes da

educação compartilhados na Gigante do Samba. Para muitos de seus membros, esse foi o único modelo de educação que conseguiram acessar: a educação não-formal em uma escola de samba.

Terminei o desfile de 2019 já com um enredo aprovado para o próximo carnaval: ainda quando terminava o curso de mestrado, fui aprovado para o curso de doutorado no mesmo Programa e Instituição. Muitas coisas aconteceram no decorrer dos preparativos para o próximo carnaval, como por exemplo, uma troca de orientação. Foi já com a nova diretoria que iniciei a nova empreitada com o intuito de ampliar minhas lentes sobre as escolas de samba. Desta vez, não apenas no Recife e em Pernambuco, mas, para efeitos de uma tese de doutoramento, no Brasil.

A ideia de pesquisar as escolas de samba em um universo ampliado surgiu a partir da inquietação de que elas são, como já disse, muitas vezes, a única instituição educacional que seus membros conseguem acessar e mais: percebi na minha pesquisa de mestrado que as escolas de samba são redutos de resistência do povo negro ao longo da história e consequentemente um espaço de formação para os sambistas negros no Brasil; isso porque trabalham, incessantemente, os mais diversos conteúdos ao longo dos anos como, por exemplo, a história do povo africano que foi se perdendo no tempo por falta de intervenções da educação formal que insistiu, por centenas de anos, em contar a história a partir da escrita do colonizador. Nesse sentido, penso que a educação oferecida pelas escolas de samba não é qualquer educação, mas um modelo educacional que considera as tradições negras na diáspora brasileira com o compartilhar de conhecimentos que perpassam gerações.

Por falar em compartilhar conhecimento entre as gerações, tenho que dizer que as escolas de samba no Brasil resguardam linguagens diferentes a depender de suas localizações geográficas; seja na sua expressão no poder da fala e do gesto, seja na sua capacidade organizativa, o que é absolutamente aceitável se considerarmos a dimensão do nosso país. No entanto, dentre suas práticas, a exemplo da dança, a estrutura permanece conservada. Todo o rito continua quase que intacto, do ponto de vista estético, mesmo após um razoável tempo. Usando o mesmo raciocínio, se examinarmos as escolas de samba a partir de sua dimensão religiosa, podemos perceber que esse também é um elemento que continua presente nas suas práticas. Dessa forma, as escolas parecem não renunciarem seus elementos fundantes; esses ainda continuam intrínsecos e, consequentemente, sendo compartilhados pelos mais velhos com os mais jovens.

Nesse contexto, as práticas existentes nas escolas de samba apresentam valores simbólicos que reverberam na construção de um ritual característico e pedagógico (praticado como atividade artística); resguardando intencionalidades educativas que acumulam

experiências a partir da noção de pertencimento e de grupos (familiares, consanguíneos ou mesmo ampliados) e tendo impreterivelmente como ideia central a manutenção de sua cultura negra ancestral. O dançar, por exemplo, está para as escolas de samba como parte fundante das suas atividades. Se pensarmos na lógica dos desfiles, podemos observar que quem dança não precisa ser necessariamente um profissional, mas simplesmente um membro que incorporou os saberes compartilhados no cotidiano da escola ao longo dos anos.

É imprescindível lembrar que o corpo negro, exigido pelas técnicas e pelo bailar do samba, é o mesmo corpo negro que o processo escravocrata violentou mundo afora e até o último momento no Brasil. O samba estava onde o negro escravizado estivesse: nos engenhos e nas cidades como afirmação e resistência da cultura africana. E nas escolas de samba todos os conhecimentos perpassados entre as gerações e acumulados foram sistematizados e aglutinados (sejam esses saberes profanos ou sagrados). Foi assim que o povo negro passou a entender que as escolas de samba se configuravam como espaço de formação que fomentava não apenas a cultura do movimento, mas a conscientização da necessidade de resistir a um sistema opressor que lutava a todo instante para impor suas práticas excludentes.

Assim, ficou evidente que o povo negro precisava pertencer a um espaço educativo que lhe proporcionasse protagonismo e que lhe transportasse da margem para o centro na disputa social; reverberando na elaboração e construção da sua própria história. História essa que, desta vez, não seria contada pelos que se julgavam detentores da produção do conhecimento (a exemplo dos ditos intelectuais brancos) o que se configuraria como uma intervenção de quebra de paradigmas e, conseqüentemente, de mudança social tal qual mostra a teoria da Afrocentricidade cunhada por Asante (1980). O autor diz que a Afrocentricidade “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

Não obstante, Asante (2009), ao falar da teoria da Afrocentricidade por ele idealizada, diz que os conteúdos africanos foram historicamente sempre postos à margem e não ao centro nas discussões teóricas. De forma concreta, Asante afirma que a teoria da Afrocentricidade é “um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é posicionar o povo africano ao centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (Asante, 2014, p. 3).

Para pensarmos as escolas de samba como espaços educativos, parece-me razoável tentar explicar o que estamos chamando de espaço educativo. Assim, segundo Gohn (2010), podemos entender espaço educativo como “um espaço concreto para a formação com

aprendizagem de saberes para a vida em coletivos, para a cidadania” (Gohn, 2010, p. 40). Nesse sentido, entendo que os fios da construção social sempre apresentam uma interface, direta ou indireta, com a educação. Gosto sempre de lembrar o que ensina Brandão quando diz que a educação está em toda parte e ninguém está livre dela (Brandão, 2013). As diversas formas que nos apropriamos da educação, seja de caráter cultural ou social, são na verdade resultados de processos educativos da formação humana.

Portanto, quando faço referência a espaços educativos, para efeitos dessa tese, estou considerando espaços não formais de educação; entendendo que estes resguardam linguagem própria e modo próprio de pensar, agir e funcionar (a exemplo das escolas de samba). Esses espaços resguardam o que chamo de cultura própria: oferecem ao público formas de sociabilidades e de saberes diferenciados. Podemos citar o que nos lembra Motta (2003) quando afirma que as escolas de samba apresentam enredos que denunciam os diversos processos de exclusão social em que estão inseridas; esse tema é apresentado à sociedade e discutido com mais força na escola. Isso é educação.

A escola de samba resguarda um enorme potencial de aglutinação. Seus membros e comunidade quando se mobilizam, fortalecem-se tanto no samba quanto nas questões e causas sociais. A escola de samba enquanto espaço educativo é parte da vida de seus membros. É nesse espaço que muitos reencontram-se e se reconhecem; construindo dessa forma suas identidades. Poubel (2012) vai dizer que as pessoas que moram nas comunidades onde as escolas de samba estão localizadas veem nela uma referência para construção de suas identidades, o que acaba por orientar suas práticas. Gordo (2015) chama de relação de pertencimento entre a escola e seus membros o que se configura para além do carnaval, ou seja, a relação que os membros têm com a escola durante todo o ano.

Não obstante, parece-me que as escolas de samba, a partir das suas intervenções enquanto espaços educativos, funcionam também como potentes espaços de construção do pertencimento negro de seus membros. Simas (2020) diz que as escolas de samba se inseriram na sociedade a partir do momento em que se caracterizaram como uma rede de colaboração e sociabilidades com o objetivo de redefinir a cultura e a identidade das comunidades negras no Brasil. De acordo com o autor, as escolas de samba dinamizam práticas e elaborações simbólicas que definem modos de vida e reverberam em reelaboração de significados sobre suas realidades, tais como: o falar, o vestir, o comer, o chorar, o festejar, o envelhecer etc.

Assim, podemos pensar, mesmo por hipótese, que as escolas de samba, a partir de seu surgimento, cumprem parte do papel agregador de construção do pertencimento negro em detrimento da dispersão e fragmentação provocada pelo processo escravocrata na diáspora

brasileira. Isso porque as culturas africanas que foram destruídas pela experiência escravocrata reinventaram-se a partir da criação de espaços como terreiros de santo e agremiações carnavalescas que cuidaram de trabalhar, fortemente, para garantir a reinvenção, construção e manutenção da cultura negra; o que culmina na relação de construção do pertencimento negro de seus membros. Para mim, é nesse contexto que as escolas de samba se inserem; ajudando inclusive a centralizar a história e cultura do povo negro.

Quando assumo que as escolas de samba são espaços educativos com foco na construção e manutenção do pertencimento negro, significa dizer que para a escola de samba o negro não se encontra na margem, mas sim ao centro dos projetos e atividades que nela se desenvolvem; o que lhe confere a oportunidade de reescrever a sua própria história e acaba por promover a conscientização do seu papel no mundo. Nesse sentido, a partir do momento em que sua noção de pertencimento avança, constitui-se não apenas um pertencimento negro, mas um pertencimento afrocentrado, ou seja, seus pensamentos e ações passam a levar em consideração os valores africanos; colocando-os ao centro de seus interesses, de suas perspectivas e de suas práticas.

Certa vez, conversando com uma sambista, ela me revelou que só entendeu a capacidade que resguardava, enquanto ser humano, quando passou a participar de eventos externos com a sua agremiação. Foi a partir desses momentos, ainda segundo ela, que percebeu a possibilidade pessoal de crescimento: “foi quando eu percebi que eu podia ser alguém!”. O que podemos observar nesse relato é uma espécie de construção de um pensamento mais racional; entendendo os acontecimentos do passado (falta de acesso e a invisibilidade) como uma mola propulsora para pensar na construção de novos caminhos. “Outra forma de pensar sobre nosso desenvolvimento é quando estudamos mais de perto um samba de enredo. Por vezes as histórias contadas nos sambas levam-nos a pesquisar sobre os mais diversos temas relacionados ao povo negro”. Esse relato me fez pensar sobre a enorme quantidade de sambas de enredo que trabalharam, ao longo dos anos, a história do povo negro no Brasil. Porém, penso que mais recentemente as escolas passaram a trabalhar os temas negros com mais consciência e mais propriedade. Parece-nos que a área de pesquisa nas escolas tornou-se mais profissional o que garante um bom cenário para os temas.

Por exemplo, no ano de 2019, a escola de samba carioca, Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, levou para a avenida o enredo “História pra ninar gente grande”. O tema foi criado pelo carnavalesco da escola, Leandro Vieira, com o objetivo de contar a história do Brasil de uma forma mais justa; a história que ficou fora dos livros e da história oficial. Ou seja, no lugar de heróis ditos “emoldurados” pela história oficial, a escola

assumiu que os grandes heróis foram outros: brasileiras e brasileiros que lutaram por liberdade; dignidade; respeito e resistiram no Brasil. O samba de enredo da escola ratificou a história contada pelas alas e pelos carros alegóricos impregnados de mensagens de luta, resistência e denúncia social. Diz uma passagem do samba de enredo: “Brasil, o teu nome é Dandara e tua cara é de Cariri”.

Para melhor entendermos a mensagem, Dandara foi uma Guerreira do período colonial do Brasil. Esposa de Zumbi (líder daquele que foi o maior quilombo das Américas): o Quilombo dos Palmares (informações da Fundação Cultural Palmares). Já os Cariris são indígenas da região Nordeste do Brasil que fizeram um movimento de resistência por meio de luta para expulsar os portugueses de suas terras (é o que diz o resumo do enredo).

Percebo, portanto, que à medida que uma instituição se constitui como espaço educativo da construção de um pertencimento negro afrocentrado essa configura-se como um espaço de formação que posiciona o povo negro como elemento central. O que se aproxima da ideia do que nos ensina a teoria da Afrocentricidade descrita por Asante (2009). Ou seja, parece-me que nas escolas de samba há intervenções que se aproximam ou mesmo podem dialogar com essa teoria; o que obviamente merece investigação.

Foi pensando nessa perspectiva que me ocorreu a seguinte pergunta: como as escolas de samba se constituem em espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento Afrocentrado de sambistas negros no Brasil? A Tese que sustento ao trazer esse problema é que as escolas de samba se constituem como espaço educativo que contribui para a construção do pertencimento Afrocentrado de sambistas negros no Brasil quando dão visibilidade e centralizam as histórias e memórias do povo negro; sendo estes ensinamentos compartilhados pelos mais velhos com os mais jovens por meio das práticas educativas que acontecem nas escolas.

Assim, para dar conta desse compromisso, elenquei como objetivo geral dessa pesquisa compreender como as escolas de samba se constituem como espaço educativo que contribuem para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Já os objetivos específicos foram: investigar os discursos presentes nos enredos e nos sambas de enredos das escolas de samba do Brasil que referem como tema à cultura africana, investigar se os sambistas negros das escolas de samba do Brasil construíram, de alguma forma, o seu pertencimento afrocentrado a partir das experiências vivenciadas nas suas escolas de samba, registrar quais foram as contribuições das escolas de samba do Brasil que demonstraram a importância da história e cultura africana.

Mas antes de avançar no delineamento da investigação (pensar as escolas de samba enquanto espaços de educação), precisamos pensar o seu surgimento. Esse potente objeto da cena “cultural” originou-se, segundo Mello (1997), no começo do século XX por iniciativa das comunidades negras do Rio de Janeiro e como alternativa à exclusão dos processos políticos formais e à proibição da celebração de sua folia. Foi nesse contexto que as escolas de samba se constituíram como espaço de sociabilidades para a população negra; servindo, portanto, para trocas de experiências, de criações artísticas e de festa que mais tarde ganham força exponencial com a tentativa do poder público de promover uma espécie de reforma urbana na tentativa de afastar as camadas populares do Centro da Cidade (o dito processo de higienização urbana na Cidade do Rio de Janeiro).

Foi assim que essa população, marginalizada, reuniu-se na região conhecida como Cidade Nova, em torno da casa da baiana doceira Tia Ciata, formando um poderoso núcleo de resistência cultural, cuja produção vigorosa começou a ““furar” o bloqueio social, econômico e geográfico da elite branca opressora da época” (IPHAN, 2007, p.13). Tia Ciata (1854-1924) era o apelido de Hilária Batista de Almeida: uma das lideranças fundamentais para uma verdadeira revolução do povo negro travado na Região da Praça Onze (IPHAN, 2007).

Assim, essa tese tem como campo de pesquisa escolas de samba no Brasil e a teoria que permeia a leitura do nosso objeto é a teoria da Afrocentricidade. Essa escolha fez-nos pensar de forma mais profunda sobre o lugar do negro na diáspora brasileira em oposição aos conceitos marginais colonizadores; considerando, portanto, o povo negro como protagonista de suas próprias histórias e experiências.

Como já disse, as escolas de samba ratificaram-se como elemento de resistência popular com grande poder de mobilização social, localizadas geograficamente no entorno de onde originaram-se: a famosa Praça Onze, popularizada mais tarde como a pequena África (Região considerada como centro de lazer das camadas mais populares que se consolidou como local de resistência negra em oposição à cultura europeia. Nela se desenvolveram, por exemplo, as escolas de samba em oposição ao carnaval dos ricos)¹. No entanto, mesmo considerando ser na cidade do Rio de Janeiro (mais especificamente na Praça Onze) o nascedouro das escolas de samba, é fundamental investigar suas matrizes centrais. Alguns esforços acadêmicos tentaram reconstituir a trajetória do que gosto de chamar de “prática dançante do samba”. Esta, segundo alguns escritos, migra do recôncavo baiano para o Rio de Janeiro.

¹ É o que afirma Mello, 1997.

Ainda segundo escritos, o samba acontecia também nos terreiros de candomblé Angola por meio de práticas dançantes no pós-rito sagrado, ou seja, o samba acontecia nos mesmos terreiros onde aconteciam os cultos sagrados de matriz africana, mas sem a perda do autocontrole (sem que o “santo” baixasse)². Dessa forma, podemos pensar nas múltiplas influências do candomblé no samba e conseqüentemente nas escolas de samba. O que podemos afirmar, com plena certeza, é que a prática dançante do samba se espalhou pelo Brasil e é facilmente identificada nos mais diversos Estados brasileiros. Nei Lopes, uma das figuras mais ilustres que fala do tema com total propriedade e que, segundo Simas (2010), “entende do riscado”, diz que as escolas de samba foram sendo construídas a partir da ideia dos cortejos de procissões religiosas, da tradição e disciplina dos ranchos, das cantorias das religiões de matriz africana e da desordem dos blocos populares. Quanta complexidade!

Pensar as escolas de samba na perspectiva diaspórica brasileira é debruçar-se sobre os desdobramentos também do processo pós-abolição, pelo menos jurídica, em que negros libertos entendem o samba e seus ensinamentos como um, fundamental instrumento de afirmação social e de busca identitária coletiva. Ao verificarmos, por exemplo, a história oficial nos anos 1920 e 1930, quando surgem as primeiras escolas de samba, chegamos à conclusão, até com certa facilidade, de que a cena cultural, educacional e social tinha como protagonistas pessoas colonialistas de classe média e conseqüentemente brancas.

De qualquer forma, preciso dizer que várias são as produções que discutem as escolas de samba enquanto elemento da manifestação cultural, mas poucos se debruçam sobre o legado das escolas de samba no que se refere à educação, conforme demonstrarei um pouco mais adiante. Nesse sentido, é fundamental que possamos entender, a partir dessa tese, a leitura do papel educacional dessas instituições, tais como: tradição oral, tradição ritual, tradição gestual, tradição musical, tradição dançante, dentre outras, que possibilitam uma educação que contempla experiências originárias perpassadas através das gerações; sendo este modelo de educação igualmente válido se comparado à educação formal escolarizada.

Gohn (2015) e Brandão (2013) vão dizer que a educação está em toda parte, e não é na escola onde ela exclusivamente acontece. A educação, para os autores, está na igreja, no clube, nas associações representativas, nos movimentos sociais e para mim, é claro, também nas escolas de samba. Mesmo assumindo que há educação nas escolas de samba, precisamos dizer de qual modelo de educação estamos falando. Digo isso porque, ainda nos dias de hoje, e mesmo que essa pergunta seja direcionada a professores ou até mesmo especialistas no campo

² É o que afirma Souza, 2018. Para o autor “Santo” nessa passagem é sinônimo de divindade ancestral, Orixá em Iorubá.

educacional, percebo um certo “alvoroço” quando falamos em modelos de educação. Portanto, nesta tese, trabalho com o modelo de educação não-formal. Nesse sentido, posso dizer que a educação não-formal se desenvolve para além dos muros escolares (Gohn, 2009).

A educação não-formal que acontece nas escolas de samba, obviamente, como já dito, transcende o modelo escolar e está comprometida com a formação da cidadania, da autonomia e, acima de tudo, da liberdade de conteúdos proporcionados aos seus atores. Ressalto, no entanto, que não trago aqui a ideia de substituição da educação formal pela não-formal, ou da escola formal pela escola de samba, mas da ratificação das práticas educativas que acontecem nas escolas de samba; entendendo que essas são igualmente válidas para a formação integral e mesmo profissional dos sujeitos que delas participam.

A educação que está presente nas escolas de samba em suas várias possibilidades de aprendizagens supera algumas perspectivas que não assumem protagonismo nos conteúdos escolares como, por exemplo, a educação das relações étnico-raciais. Por vezes, é na escola de samba e a partir das relações nelas construídas que jovens negras e negros desenvolvem seu primeiro encontro com a sua negritude por meio de conteúdos trabalhados em oficinas, incorporados às práticas, em relações interpessoais e em vivências negras estabelecidas. Práticas educativas capazes de transformar, de apontar um caminho, de retirar a venda dos olhos, de colocar o corpo negro em destaque e ao centro da discussão e não à margem.

Nas escolas de samba, toda construção está ligada a um seguimento prático, mas sempre na vertente da transmissão do conhecimento de geração a geração. Assim, todo conhecimento transmitido parte de um objetivo a ser alcançado. É nesse sentido que Gohn (2015) lembra que na educação não-formal há intencionalidades. Quando selecionamos, comparamos e interpretamos por exemplo um samba de enredo voltado às questões étnico-raciais podemos transformar nosso olhar sobre um determinado contexto que deixa de ser passivo e se torna seletivo, questionador e tátil; promovendo novas interpretações da nossa vida cotidiana e reverberando, assim, em descolonização do saber e em necessidade de releituras do agora a partir de novas teorias.

Assim é possível, a partir de ressignificações, entender que conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais, por exemplo, foram ao longo da história tidos como de menor importância se comparados a conteúdos tradicionalmente hegemônicos e ancorados na educação formal e em suas tradicionais teorias. Foi pensando nos conteúdos trabalhados nas escolas de samba e em suas respectivas práticas educativas e centralidade do povo negro nesses espaços de educação que decidimos tentar entender como se deu a construção do pertencimento

de sambistas negros nas escolas de samba no Brasil; tendo como arcabouço teórico a teoria da Afrocentricidade e sendo essa a questão central norteadora da nossa pesquisa.

Não podemos esquecer que para população negra, ao longo da história no Brasil, não restaram muitas saídas: ou a marginalidade social, cultural, econômica, política etc. ou a tentativa negociada de penetração na sociedade branca e hierarquizada; driblando assim sua condição marginal imposta após a abolição (pelo menos jurídica) do processo escravocrata no Brasil. Foi dessa forma que as escolas de samba se tornaram espaços potentes de negociações, de resistência e de educação do povo negro.

É inegável que, para dar conta desse enredo, inicialmente precisei entender como o tema estava contemplado nas produções acadêmicas. Nesse sentido, visitar o que já foi escrito trouxe subsídios para entender como as pesquisas já publicadas poderiam dialogar com a construção da nossa investigação, seja pelo método ou pelas fontes. É na verdade a fase inicial de qualquer pesquisa científica. Defendo, portanto, que seria impossível construir uma investigação densa sem a elaboração de um razoável projeto de revisão de literatura, nessa tese optamos pela revisão sistemática.

Para construir meu projeto de pesquisa de revisão sistemática, decidi dialogar com Okoli (2019). Isso por entender que nem sempre nós, jovens pesquisadores, estamos perfeitamente treinados para realizar uma razoável revisão de literatura. Fato é que, ao refletir sobre o que diz o autor, cuidei também de fazer algumas adaptações no percurso por ele apontado. A revisão sistemática abre o capítulo metodológico e será apresentada em seção específica.

No entanto, já posso sinalizar que, a partir das investigações sobre os trabalhos encontrados, as escolas de samba são na verdade uma expressão negra que abarca as diversas dimensões como por exemplo a educação; servindo de instrumento de resistência ao que foi imposto historicamente ao povo negro pela elite dominante no Brasil. Nos estudos que apresentaremos, podemos ver, quase em sua totalidade, que havia a necessidade de inferiorizar a cultura do samba e conseqüentemente as escolas de samba; entendendo-as como símbolos da cultura negra o que lhes conferia, de imediato, inferior importância; uma tentativa de garantir a manutenção do embranquecimento na cultura do carnaval.

Foi, portanto, nesse emaranhado de conflitos que as escolas de samba no Brasil se constituíram como espaços educativos de construção do pertencimento negro; sendo, talvez, um dos mais potentes. A partir da sua capacidade de mobilização e organização social, o povo negro foi contando suas histórias, construindo sua identidade, trabalhando na manutenção de suas tradições a partir das escolas de samba e negociando a sua sobrevivência em oposição à opressão e à marginalização impostas a todo momento.

Nesse sentido, as escolas de samba no Brasil são para o povo negro espaços de organização política ao construir narrativas próprias que reverberam na construção de um pensamento coletivo materializado através de símbolos e capaz de alcançar aqueles que compartilham do mesmo pertencimento. Além disso, é o pertencimento negro a força vital e estruturante que confere ao povo negro sentido a sua existência; reposicionando-os como protagonistas de suas próprias histórias. Porém, pensar a cultura e a tradição negra a partir da teoria da Afrocentricidade, faz-nos refletir sobre o lugar historicamente imposto ao povo negro na diáspora brasileira. Sendo assim, convido a seguinte reflexão: qual o lugar do negro e das escolas de samba no legado histórico de educação e cultura brasileira? É obvio que ambos não ocupam lugares de destaque e muito menos estão ao centro das discussões.

Assim, compreender o que se constitui como espaço educativo em escolas de samba no Brasil, entender o que é pertencimento negro e como se dá sua construção em sambistas nas escolas de samba no Brasil e investigar o que se constitui como pensamento afrocentrado para sambistas negros em escolas de samba no Brasil a partir da Afrocentricidade é também uma questão de localização que de acordo com Asante (2009) significa rever o deslocamento e reposicionar o povo negro ao centro de sua história.

Destarte, após indicar nosso enredo para esse carnaval, precisamos dizer como faremos para alcançar os nossos objetivos nessa tese, ou seja, como nossa escola atravessará a avenida. Sendo assim, essa pesquisa é de abordagem qualitativa e tenta compreender os fenômenos sociais e os fatos inerentes ao objeto estudado; buscando inclusive entender não apenas os fenômenos que se apresentam de forma mais objetiva, mas também os que se apresentam subjetivamente (Richadson, 2010); (Minayo, 2016).

Quanto ao tipo de pesquisa, essa é uma tese documental. Segundo Gil (2002) a pesquisa documental pode abarcar tanto fontes físicas (documentos escritos) quanto fontes orais (entrevistas) que, após serem transcritas, tornam-se documentos. Vale dizer que no que se refere ao conceito de documento, oriento-me a partir dos ensinamentos de Pinsky (2013) e (2015), ou seja: entendo documento de forma ampla; concordando com a autora quando ela nos diz que documento, para efeitos de uma pesquisa, é toda prova histórica e sua hierarquização depende do olhar do pesquisador.

É importante dizer que trabalhamos as fontes orais utilizando o questionário como instrumento de pesquisa e a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. A entrevista do tipo semiestruturada é realizada por meio de um roteiro previamente elaborado. Essa técnica combina perguntas abertas e fechadas e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema abordado sem estar preso aos questionamentos formulados (Minayo,

2016). As entrevistas foram realizadas a partir da seleção de voluntárias e voluntários membros das escolas de samba do Brasil (informações que trarei em seção específica). Já os documentos mais gerais foram obtidos por meio de fontes digitais em plataformas que resguardam, de alguma forma, informações sobre nosso objeto de pesquisa. Após a coleta, os dados foram transcritos visando à análise e interpretação, assim como ensina Thompson (1992) e Burke (2011). Já as análises do material obtido foram realizadas através da técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). A análise de conteúdo, segundo a autora, é um conjunto de técnicas de análise utilizado na interpretação das comunicações que busca, na verdade, sinalizações que permitam conhecer as condições de variáveis destas mensagens, conforme demonstro em seção específica que trata do tema. Então, vejamos a seguir como nossa tese ficou estruturada.

Avançando no delineamento da nossa pesquisa, estruturei o meu desfile, além da introdução que estou chamando de *Para abrir o desfile* e das considerações finais que chamo de *MINUTOS FINAIS: entrando na dispersão*, da seguinte forma:

- **Capítulo 2 – O SAMBA E AS ESCOLAS DE SAMBA NO BRASIL: entre histórias e memórias** – nessa seção discuto o surgimento das escolas de samba no Brasil e suas contribuições para a educação; entendendo inclusive as diversas contribuições do povo negro para sua manutenção e fortalecimento.
- **Capítulo 3 – A AFROCENTRICIDADE COMO PARADIGMA DE LEITURA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS** – nessa seção trago reflexões sobre o paradigma da Afrocentricidade como instrumento de leitura social. Dessa forma, discuto a importância da consciência afrocêntrica e seus desdobramentos, por exemplo, na cultura das escolas de samba; tendo em vista que a formação educativa dessa consciência promove a emancipação dos sambistas negros reposicionando-os como protagonistas de suas próprias histórias a partir do que ensinam Asante (2009); (2014), Mazama (2009) e Nobles (2009).
- **Capítulo 4 – O ENREDO DO MÉTODO** – nessa seção, apresento a trilha metodológica da investigação; sinalizando o que garantiu o rigor da investigação no meu desfile do ponto de vista da organização. As discussões permeiam a abordagem da pesquisa ancoradas no que orienta Richardson (2010). No que se refere ao tipo de pesquisa, orientei-me pelos ensinamentos de Gil (2011) e Minayo (2016) e para leitura dos achados da pesquisa, suas interpretações e conclusões busquei apoio nos ensinamentos da análise de conteúdo de Bardin (2016).

- No capítulo 5 – **POR DENTRO DO DESFILE** – aqui investigo e interpreto os achados de nossa pesquisa; fazendo as leituras desses à luz da teoria da Afrocentricidade cunhada por Asante (2009); (2014), bem como outros autores que a utilizam como paradigma de leitura social: Mazama (2009), Diop (2011) e Nobles (2009).

Dessa forma, diante de tudo que disse até o momento, tento compreender como nossas entrevistadas e entrevistados podem contribuir dando-nos pistas de como as escolas de samba do Brasil contribuíram para a construção do pertencimento afrocentrado de seus sambistas negros; considerando-as como espaço educativo de resistência, de formação e, sobretudo, como espaço que os traz ao centro do cenário social na diáspora brasileira.

A relevância social e acadêmica dessa tese apoia-se em apresentar a compreensão de que as escolas de samba são de fato espaços educativos que contribuem para construção do pertencimento afrocentrado de seus sambistas negros através da partilha de conhecimentos perpassados entre as gerações em suas diversas dimensões, sobretudo no poder da fala e do gesto como mostraremos ao longo do desfile. A compreensão estabelecida sobre padrões, dimensões e relações constituída nas escolas de samba dará subsídios a outros pesquisadores que desejem esmiuçar o tema e pensar as escolas de samba a partir da educação.

2. O SAMBA E AS ESCOLAS DE SAMBA NO BRASIL: entre histórias e memórias

As escolas de samba constituíram-se no Brasil a partir de formas complexas de organização e das contribuições do povo africano em um cenário de pós-abolição, pelo menos jurídica, da escravatura na qual escravizados protagonizaram um momento histórico político e de resistência. Após a abolição, muitas formas de convivência foram reconfiguradas e foi a partir desse processo que a cultura negra foi conquistando espaço no novo modo de vida social; conseguindo, através de luta e resistência, manter aspectos centrais de suas culturas o que culminou com a fundação de novas tradições que se incorporam a um modo próprio de viver nos centros urbanos (a exemplo das escolas de samba).

Alguns pesquisadores que se propuseram a pesquisar sobre as escolas de samba têm nos convidado a pensar o seu surgimento a partir do processo de deslocamento de indivíduos da região do recôncavo baiano para a Cidade do Rio de Janeiro. O folclorista Edison Carneiro (1961) ressalta que antes do surgimento das escolas de samba, era chamada de samba toda manifestação advinda da cultura introduzida por negros escravizados no Brasil, que acontecia entre os estados do Maranhão e São Paulo. Esses movimentos dançantes estavam diretamente ligados às suas respectivas regiões, ou seja: o tambor de mina do Maranhão, o milindô do Piauí, o banbelô do Rio Grande do Norte, as variedades de coco de todo o Nordeste (especialmente a do Estado de Alagoas), o jongo do Espírito Santo; do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e o samba rural de lenço de São Paulo.

Segundo Perna (2001), a palavra samba se origina de semba da língua quimbundo, uma língua bantu de Angola que por sua vez significa umbigada: forma de dançar um ritmo proveniente da Angola e do Congo praticado pelos que regiam a batucada e por participantes que na prática, em forma de rodas, promoviam um impulso físico que posicionava a região umbilical em direção ao corpo de outro participante desafiando-o a dançar.

Assim, podemos perceber que o samba se apresenta, desde sua origem, como um símbolo de expressão corporal da população negra no Brasil e isso aconteceu quando o povo negro acabara de conquistar o direito de oferecer sua mão de obra o que foi determinante para que se estabelecesse uma rede de resistência e sustentação que se constituiu nas mais diversas trocas de saberes entre as diversas etnias.

Moura (1995), ao falar do exemplo da Cidade do Rio de Janeiro, diz que indivíduos das mais diversas experiências sociais passaram a se encontrar nas filas das estivas e nos corredores das cabeças-de-porco (moradias coletivas); o que reverberou em significativa experiência sociocultural e promoveu a formação de uma nova cultura popular. Talvez o processo mais

denso de trocas aconteceu nas chamadas moradias coletivas. Eram nelas que viviam centenas de negros libertos que buscavam oportunidades de trabalho.

Na figura número 1, mostramos um exemplo de como eram as moradias coletivas na Cidade do Rio de Janeiro. Moradias essas que eram construídas com sobras de materiais de construção e abrigavam, aproximadamente, 58% da população. A mais famosa, cabeça-de-porco, demolida no início de século XX, chegou a abrigar mais de 4.000 pessoas de acordo com o que consta do jornal Estado de São Paulo em matéria publicada no ano de 2009: do insalubre cabeça-de-porco surgiu a favela.

Figura nº 1 – Cabeça-de-porco na cidade do Rio de Janeiro no século XX.



Fonte: Augusto Malta/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

No registro acima, temos um cabeça-de-porco situado na rua dos inválidos. É possível ver diversos varais com roupas. Segundo informações contidas no *site* da MultiRio (*site* vinculado à Secretaria de Educação do Rio de Janeiro), era uma característica comum dos cortiços da cidade carioca no início do século XX, onde costumavam morar lavadeiras e outros prestadores de serviço.

Não obstante, foi também no início do século XX que a cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do prefeito da época (Francisco Pereira Passos), promoveu uma espécie de “reforma” urbana com o objetivo de retirar da cidade tudo o que, para ele, significasse “atraso”; promovendo o que ficou conhecido como a “limpeza da cidade” (o famoso bota-abaixo). Stelmach (2020) diz que Pereira Passos tinha a plena convicção de que os moradores dos cortiços, assim como de outras formas de habitações coletivas, estariam inclinados aos vícios e à vadiagem; posturas incompatíveis com o projeto de uma nova ordem social para a cidade.

Na figura 2, mostramos registros da intervenção de Pereira Passos que “arrasou 1300 edificações e deixou mais de 14 mil pessoas sem moradia no início do século XX no Rio de Janeiro” (Neto, 2017, p. 98). Veja os registros:

Figura 2 – O bota-abaixo de Pereira Passos



Fonte: (Neto, 2017, p. 98)

Podemos ver na figura 2 o processo de demolição dos cortiços, os chamados cabeças-de-porco. Fica evidente que o projeto urbanístico de Pereira Passos tinha a missão de erradicá-los na cidade. Assim, sanear; higienizar; ordenar; demolir e civilizar foram as palavras de ordem do prefeito (De Souza Filho, 2020). Por isso, cortiços, casas de cômodos e estalagens passaram a ser os alvos preferenciais da reforma urbanística que o prefeito impôs ao longo de seu mandato. Um dos objetivos principais dessa reforma, defendida por Pereira Passos, era livrar a então capital do país da fama de cidade insalubre, assolada por constantes epidemias de febre amarela, varíola e malária, com sérios prejuízos para a atividade comercial do país (Da Silva, 2018). No entanto, o que se percebeu na prática foi uma tentativa de limpeza étnica; isso porque, de forma objetiva, a reforma expulsava dos grandes centros mais de 58% da população e essa população era predominantemente negra.

Com a derrubada das moradias coletivas, Pereira Passos cuidou de colocar em prática o seu projeto de construção de uma nova cidade; promovendo o alargamento e alongamento de diversas vias, tudo em nome do “progresso”. Afinal, a cidade carioca precisava, no pensamento dele, olhar e aprender com Paris (cidade francesa em que esteve na época em que foram feitas grandes transformações urbanísticas).

Sem opção de moradia, a população marginalizada que habitava os cortiços foi obrigada a se deslocar para os subúrbios e para os morros mais próximos. Grande parte concentrou-se em uma região conhecida como Cidade Nova, o que reverberou em uma grande aglutinação de desabrigados; caracterizando essa região como um potente núcleo de resistência que de imediato tinha a necessidade de estabelecer táticas para furar o bloqueio social, econômico e geográfico imposto pelo poder público.

A potente aglutinação do povo negro na Cidade Nova passou, depois de algum tempo, a ter endereço fixo. Era a casa da baiana Tia Ciata o ponto de encontro do povo negro. Ciata, como era conhecida popularmente, foi iniciada filha de santo no candomblé de João Alabá, localizado na região portuária; consagrada como mãe-pequena (a segunda voz mais importante de um terreiro) (Gama, 2011). Existe, atualmente, em vários arquivos públicos, a fotografia de Tia Ciata. A ela é atribuída a liderança negra feminina de grande importância para resistência do povo negro naquela época. Na figura a seguir, apresentamos seu registro fotográfico mais divulgado e certamente o que primeiro aparece quando da investigação sobre sua história; veja:

Figura 3 – Registro fotográfico da baiana Tia Ciata



Fonte: (Santos, 2022, p. 1)

Nesse registro, podemos ver Tia Ciata com um figurino característico das chamadas tias baianas no início do século XX. Além de fazer parte diretamente do processo de resistência que

ajudava as negras e negros a seguirem lutando, as tias baianas também precisavam gerar renda para sobreviver. Moura (1995) diz que a maioria das mulheres negras no início do século XX procuravam realizar atividades que se relacionassem à cozinha ou à venda, nas ruas, de pratos doces de origem africana que se dividiam entre receitas oriundas de comidas produzidas para os ritos religiosos e a recriação deles a partir da experiência brasileira. Verger (1981) chamava atenção para a liderança social e religiosa da mulher negra e afirmou que dela dependeria o futuro dos grupos tendo em vista que ela se mostrava como liderança que criava e difundia grupos sociais de resistência no processo do pós-abolição. Não obstante, foi do processo de convivência intensa na casa de Ciata que começaram a surgir alternativas concretas de vida religiosa, de arte e de trabalho; estabelecendo, dessa forma, um espaço onde predominava a cultura negra.

Não demorou para que a Cidade Nova ficasse conhecida e foi a partir dos diversos encontros que lá aconteciam que um gênero popular se constituiu. Em 1917, pela primeira vez, um selo de disco trouxe no campo reservado à descrição do gênero musical a palavra samba. Sobre essa passagem histórica, diz o dossiê *10 Matrizes do samba do Rio de Janeiro*:

Embora existisse antes dessa data e a palavra já fosse então difundida, o ano de 1917 é que entrou para a história como o do nascimento do novo gênero musical. E seus autores e criadores eram exatamente os participantes dessa comunidade organizada da Cidade Nova, freqüentada também por gente de outras partes da cidade, atraída pela riqueza da cultura que ali florescia (IPHAN, 2007, p.13).

De autoria de Ernesto Joaquim Maria dos Santos (Donga) e de Mauro de Almeida, *Pelo Telefone* se tornou o marco histórico no que se refere ao surgimento do samba como gênero musical. De acordo com o que consta do Dossiê *10 Matrizes do samba do Rio de Janeiro*, temos a seguinte informação:

Sua criação coletiva se dá numa reunião do rancho Rosa Branca na casa de Ciata, presentes, além da própria, Hilário Jovino, o emergente Sinhô, Donga dos Oito Batutas e outros. Donga registra o samba e dá parceria ao influente jornalista Mauro de Almeida (IPHAN, 2007, p.19).

Assim, *Pelo Telefone* ganhou força e passou a figurar como grande sucesso, mas como teria surgido a inspiração de Donga e Almeida para compor esse samba? De acordo com Almirante (1977), a expressão *Pelo Telefone*, que inspirou a letra do samba, refere-se ao dedicado combate ao chamado jogo de azar feito pelo então chefe de polícia da cidade do Rio de Janeiro, Dr. Aurelino Leal. Ainda segundo Almirante (1977), em documento datado de 30 de outubro de 1916, publicado pelo jornal *A noite* (do Rio de Janeiro), no dia seguinte, o Dr. Aurelino Leal determinava o envio de ofício para o delegado do distrito que tinha sob sua jurisdição a área geográfica que compreendia a Av. Rio Branco (região que abrigava os

chamados clubs chics). O curioso é que o chefe de polícia, Dr. Aurelino Leal, orienta, em mesmo documento, que antes que se comunique ao delegado do distrito, por meio de ofício, a recomendação deveria ser informada “pelo telefone”. A matéria do jornal carioca A Noite (edição 01749 de 31 de outubro de 1916) que publicou, na íntegra, o documento expedido pelo Dr. Aurelino tinha como título “Os escândalos da jogatina”. Parte dele, transcrevo a seguir com grifos meus.

Oficie-se ao delegado do distrito, ordenando-lhe que lavre auto de apreensão de todos os objetos. **Antes de se lhe oficialiar, comunique-se-lhe esta minha recomendação pelo telephone oficial.** Recomenda-se, outrossim, ao mesmo delegado que intime os diretores dos clubs existentes na Avenida Rio Branco e suas proximidades a se mudarem para outros locais, com previa siência da polícia, dentro do praso de trinta dias, sob pena de serem cassadas as respectivas licenças.
(Os escandalos da Jogatina: as consequencias do conflicto no Palace-Club. Jornal A Noite, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1916, edição 01749).

Nesse sentido, não restam dúvidas que a letra de *Pelo Telefone* de autoria de Donga e Almeida teria se inspirado no ofício do então chefe de polícia. Para nós, fica a curiosidade da preocupação e da necessidade que o Dr. Aurelino teve de informar ao delegado do distrito, antecipadamente e, pelo telefone, o teor do documento que constava do ofício a ser enviado oficialmente.

Os cariocas devem ter-se perguntado pela razão de ser dessa recomendação: será que o Dr. Aureliano Leal estaria, indiretamente, sugerindo ao comissário que prevenisse os diretores de clubes da chegada do ofício; dando, assim, tempo para que as devidas precauções fossem tomadas? Será que dessa suspeita surgiu a inspiração de Donga e Almeida? Curioso é que, segundo Silva (1978), Donga modificou a letra ao registrá-la oficialmente. Vejamos a seguir a comparação entre a letra original e a letra registrada. A letra original, segundo Silva (1978), foi a seguinte:

*O chefe da polícia
Pelo telefone mandou avisar
Que na Carioca
Tem uma roleta
Para se jogar*

*Ai, ai, ai
É deixar mágoas pra trás, ó rapaz
Ai, ai, ai
Fica triste se és capaz e verás*

*Tomara que tu apanhe
Pra não tornar fazer isso
Tirar amores dos outros
Depois fazer teu feitiço*

*Ai, se a rolinha, sinhô, sinhô
 Se embarçou, sinhô, sinhô
 É que a avezinha, sinhô, sinhô
 Nunca sambou, sinhô, sinhô
 Porque este samba, sinhô, sinhô
 De arrepiar, sinhô, sinhô
 Põe perna bamba, sinhô, sinhô
 Mas faz gozar, sinhô, sinhô*

*O peru me disse
 Se o morcego visse
 Não fazer tolice
 Que eu então saísse
 Dessa esquisitice
 De disse-não-disse*

*Ah! Ah! Ah!
 Ai está o canto ideal, triunfal
 Ai, ai, ai
 Viva o nosso carnaval sem rival*

*Se quem tira o amor dos outros
 Por Deus fosse castigado
 O mundo estava vazio
 E o inferno habitado*

*Queres ou não, sinhô, sinhô
 Vir pro cordão, sinhô, sinhô
 É ser folião, sinhô, sinhô
 De coração, sinhô, sinhô
 Porque este samba, sinhô, sinhô
 De arrepiar, sinhô, sinhô
 Põe perna bamba, sinhô, sinhô
 Mas faz gozar, sinhô, sinhô*

*Quem for bom de gosto
 Mostre-se disposto
 Não procure encosto
 Tenha o riso posto
 Faça alegre o rosto
 Nada de desgosto*

*Ai, ai, ai
 Dança o samba
 Com calor, meu amor
 Ai, ai, ai
 Pois quem dança
 Não tem dor nem calor*

Ao registrar a letra, Donga teria, segundo Silva (1978), subtraído a crítica à polícia ao mudar a letra. Vejamos as alterações que constam apenas na primeira parte do samba (a qual destaco para melhor entendimento):

***O chefe da folia
Pelo telefone manda me avisar
Que com alegria
Não se questione para se brindar***

*Ai, ai, ai
É deixar mágoas pra trás, ó rapaz*

*Ai, ai, ai
Fica triste se és capaz e verás*

*Tomara que tu apanhe
Pra não tornar fazer isso
Tirar amores dos outros
Depois fazer teu feitiço*

*Ai, se a rolinha, sinhô, sinhô
Se embaraçou, sinhô, sinhô
É que a avezinha, sinhô, sinhô
Nunca sambou, sinhô, sinhô
Porque este samba, sinhô, sinhô
De arrepiar, sinhô, sinhô
Põe perna bamba, sinhô, sinhô
Mas faz gozar, sinhô, sinhô*

*O peru me disse
Se o morcego visse
Não fazer tolice
Que eu então saísse
Dessa esquisitice
De disse-não-disse*

*Ah! Ah! Ah!
Aí está o canto ideal, triunfal
Ai, ai, ai
Viva o nosso carnaval sem rival*

*Se quem tira o amor dos outros
Por Deus fosse castigado
O mundo estava vazio
E o inferno habitado*

*Queres ou não, sinhô, sinhô
Vir pro cordão, sinhô, sinhô
É ser folião, sinhô, sinhô
De coração, sinhô, sinhô*

*Porque este samba, sinhô, sinhô
De arrepiar, sinhô, sinhô
Põe perna bamba, sinhô, sinhô
Mas faz gozar, sinhô, sinhô*

*Quem for bom de gosto
Mostre-se disposto
Não procure encosto
Tenha o riso posto
Faça alegre o rosto
Nada de desgosto*

*Ai, ai, ai
Dança o samba
Com calor, meu amor
Ai, ai, ai
Pois quem dança
Não tem dor nem calor*

Como podemos observar, Donga altera apenas o início do samba ao registrá-lo oficialmente. Não consegui, nessa pesquisa, chegar à conclusão sobre o porquê da alteração, mas por hipótese podemos pensar que se o samba fosse registrado conforme o original haveria, certamente, questionamento por parte de autoridades policiais o que deve ter reverberado no recuo para uma letra mais amigável do ponto de vista estético e social. Seja como for, *Pelo Telefone* alcançou o sucesso desejado há época. O fato da substituição da letra por parte de Donga, faz-nos refletir sobre as táticas necessárias que os artistas desenvolviam para enfrentar as estratégias do poder público que se alicerçava na necessidade que o Estado tinha de estabelecer controle inclusive sobre as produções artísticas.

Ao registrar *Pelo Telefone*, Donga e Almeida dão a largada para uma nova inserção social na música popular brasileira; assim surge oficialmente o samba como gênero musical que passa a ser inserido, a partir do sucesso no carnaval de 1917, na agenda da indústria cultural de mídia e em seguida difundido pelo rádio (um dos mais significativos meios de comunicação do momento histórico).

Pelo Telefone fez com que Donga entrasse para a história. Ao registrá-lo na Biblioteca Nacional Brasileira, o compositor ultrapassou os tradicionais limites da criação coletiva e anônima até o momento o que pareceu uma grande estratégia de marketing para a época. Antes do registro oficial, Donga cuidou de espalhar o que estava prestes a fazer e com a ajuda do *Jornal do Brasil* promoveu a primeira audição para a imprensa antes do registro; aproveitando inclusive o respeito que a elite carioca tinha ao jornalista Mauro de Almeida (seu parceiro na composição).

O sucesso de *Pelo Telefone* chamou a atenção dos mais diversos compositores e intérpretes da época que, motivados por esse feito, passaram a compor novas letras que se assemelhassem ao ritmo recém criado: o samba. Assim, não demorou muito para a “moda” pegar; o que acabou por desenvolver o hábito dos brincantes de cantarem o samba nos bailes de carnaval (Severiano, 1997). Não obstante, a partir deste mesmo ano, o samba se tornaria um dos ritmos musicais mais populares do Brasil; não apenas como melodia, mas também como prática dançante urbana e nunca mais ficaria de fora dos carnavais da cidade carioca (Alencar, 1979). Não resta dúvida de que Donga e Almeida estavam preparados para ampliar o alcance de *Pelo Telefone*; o que pode ser evidenciado até mesmo na arte criada para efeitos de registro e divulgação (algo incomum na época). Veja na figura 4: arte elaborada para divulgação e registro da capa e partitura (representação escrita de uma determinada música) de *Pelo Telefone* que se transformou em patrimônio brasileiro.

Figura 4 – DONGA, Pelo telephone: samba carnavalesco de grande sucesso.



Fonte: Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Artes Graphicas, 1917.

Já na capa, podemos perceber a sinalização de que *Pelo Telefone* era um samba carnavalesco. Fato curioso é que, nesse registro, apenas o nome de Donga aparece. Vários elementos do carnaval aparecem na apresentação o que significa que o objetivo seria vincular o samba ao carnaval. Seja como for, o samba *Pelo Telefone* se mostrava literalmente como algo

novo na efervescência cultural que o País experimentava; sobretudo nos grandes conglomerados urbanos; a exemplo da cidade do Rio de Janeiro. Podemos arriscar que o carisma contido no samba era fruto de autorias que não tinham se preocupado, em primeiro momento, com questões autorais. A grande surpresa da produção desse samba fica por conta da rapidez com que ele foi inserido na indústria denominada de “indústria da diversão”; isso por ser ele vinculado a espaços de produção que dialogavam facilmente “à casa de Tia Ciata e à Casa Edison, às rodas de partideiros e ao departamento de registro de partituras da Biblioteca Nacional” (Moura, 1995, p. 122).

O samba seguiu fazendo sucesso nos bailes de carnavais e fora deles e após aproximadamente duas décadas o gênero, que já estava amplamente difundido, sofre uma importante intervenção, segundo Moura (1995), na comunidade do Estácio (próximo ao morro de São Carlos). Nessa comunidade, os compositores e intérpretes de samba começaram a se reunir em grupos que só aumentavam. Eles ensaiavam, aprendiam e ao mesmo tempo ensinavam juntos em processos complexos e contínuos de trocas de saberes; era como se estivessem em uma escola. O IPHAN (2007) diz que a organização de grupos que cantavam e tocavam samba foi se difundindo no Rio de Janeiro e os lugares onde seus participantes se reuniam foram sendo chamados de escolas ou seja: “a organização do samba em grupos que receberam o pomposo nome de escolas acarretou o surgimento de um subgênero, o samba de enredo, composto para servir de trilha sonora aos desfiles carnavalescos” (IPHAN, 2007, p. 13).

Os então recém criados grupos de samba foram ganhando espaço à medida que apareciam nos carnavais desfilando e tocando samba. Aos poucos, foram sendo introduzidos instrumentos diversos para acompanhar as cantorias desses grupos. Segundo Moura (1995), os grupos de samba foram aumentado até a criação do que entendemos hoje como escola de samba. Porém, vale ressaltar que o gênero samba passou a fazer parte dos festejos protagonizados pelas classes populares em oposição aos famosos e pomposos bailes de máscaras que aconteciam nos grandes clubes sociais em eventos organizados pelas elites.

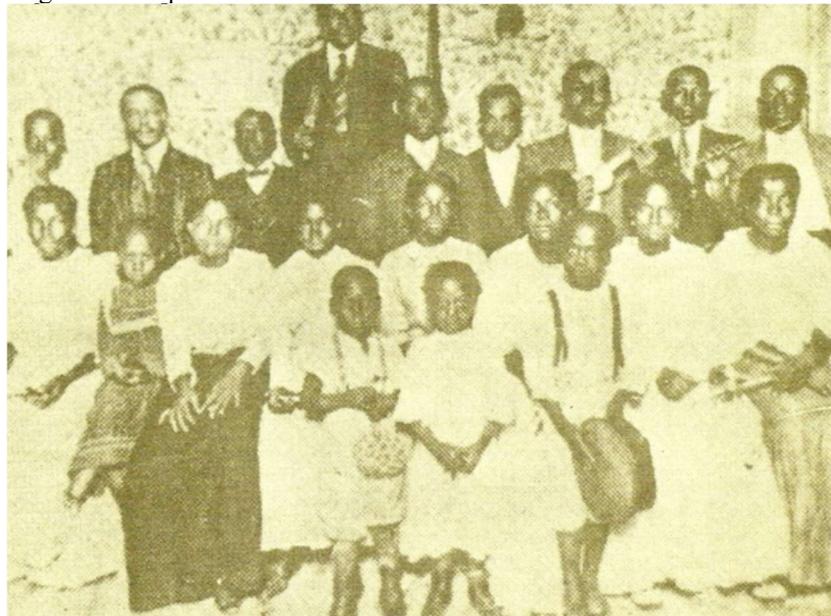
Moura (1995) ressalta que os grupos de samba incorporaram ao carnaval uma espécie de renovação; fazendo com que a expressão corporal das camadas mais populares, principalmente da comunidade negra, fosse aos poucos aparecendo como uma espécie do que o autor chamou de códigos corporais. Foi em uma dessas experimentações que surgiu a função do que conhecemos hoje como mestre sala que, ao lado da porta-estandarte ou da porta-bandeira, “ficam em realce, tornam-se atração principal do conjunto, encarnam os personagens de maior evidência no enredo ou na figuração do tema explorado” (Efegê, 1982, p. 35).

Neto (2017) lembra que, antes das escolas de samba, existiam os famosos ranchos. Esses eram, na verdade, manifestações carnavalescas das classes populares cariocas que foram adaptadas dos ranchos de reis, com forte influência das estruturas das organizações religiosas e pastoris. Diz o IPHAN (2007) que a figura mais importante da história dos ranchos cariocas foi o pernambucano Hilário Jovino Ferreira. Criado em Salvador, Hilário chegou ao Rio de Janeiro no século XIX e foi morar no morro da Conceição. Ele revolucionou a história dos desfiles dos ranchos quando decidiu desfilar com o rancho por ele fundado, o rancho Rei de Ouros, no período de carnaval em vez de desfilar no dia de Reis como era de costume; buscando assim maior liberdade de expressão para o seu grupo.

Ao ponto que os ranchos ganham força e passam a desfilar no carnaval por ideia de Hilário, a desconfiança das classes mais abastardas e do Estado também aumenta. Os ranchos onde desfilava, predominantemente, a população negra eram sempre vigiados e os negros proibidos, pela repressão policial, de desfilar nas grandes avenidas e ruas do centro da cidade. Os transgressores a essa regra eram rapidamente contidos pela força policial, por vezes violenta (Cabral, 2016). Assim, os ranchos incorporaram do carnaval algumas novas características, como por exemplo a sátira e a crítica social.

Um rancho que protagonizou uma crítica de resistência antirracista na época foi o rancho “O Macaco é Outro” que, segundo Mattos (1995) e Albuquerque (2009), passou a adotar em seus desfiles estratégias de combate ao racismo e à tentativa de exclusão social do povo negro. Na figura 5, temos um registro dos componentes do rancho; predominantemente negras e negros.

Figura 5 – Orquestra e Pastoras do rancho carnavalesco “O Macaco é Outro”



Fonte: Revista da Semana, 1911, Biblioteca Nacional.

Os componentes do rancho *o macaco é outro* tentavam realizar suas intervenções de combate ao racismo sem registrar oficialmente esse objetivo. Isso porque, mesmo com direito de desfilar e participar dos concursos, suas licenças anuais de funcionamento poderiam ser cassadas a qualquer momento se suas aparições públicas fossem enquadradas como transgressão social; uma vez que, há época, o debate sobre racismo não era permitido e a regra era o silenciamento das discussões antirracistas (Nepomuceno, 2013). Conforme alerta-nos Pereira (2002), a participação dos ranchos populares no carnaval representou um caminho fértil para a construção da identidade negra a partir das intervenções nos desfiles no século XX. As manifestações autônomas de ranchos compostos por negras e negros oriundos das camadas mais populares se constituíam como momentos de confraternização aglutinadora. Nesse momento era possível promulgar seus valores, suas crenças e suas tradições; o que fortalecia a coletividade.

Desse momento em diante, os ranchos entenderam que não poderiam mais esquecer as tensões raciais existentes na sociedade carioca e que as alternativas pensadas para combater o racismo deveriam aproveitar o momento importante que o carnaval oferecia para demonstrar, publicamente, mesmo que de forma sutil, resistência; o que ajudaria no processo de afirmação e construção de suas identidades negras (Pereira, 2002).

Os ranchos foram crescendo a cada carnaval. Ano após ano as apresentações eram reconfiguradas, mais elementos eram introduzidos aos desfiles (da sofisticação do figurino às alas que contavam a história temática de cada agremiação). Os desfiles dos ranchos passaram inclusive a incorporar alegorias (cenário organizado em um espaço móvel que servia para apresentação simbólica de um determinado tema). Essas alegorias, inicialmente, eram empurradas pelos membros das agremiações. Aos poucos, os elementos centrais do desfile dos ranchos foram se constituindo e cada rancho passou a ter uma bandeira, um casal composto por uma porta-bandeira ou porta-estandarte e um baliza (o que se tornaria posteriormente no famoso casal de mestre-sala e porta-bandeira), alas fantasiadas e divididas de forma simbólica de acordo com o tema e os componentes responsáveis pelo canto e pelo batuque (os intérpretes e a bateria). Parece-nos razoável pensar, pelo menos por hipótese, que foi dessa movimentação organizativa de configuração dos ranchos que surgiu a ideia de organização das primeiras escolas de samba. É o que discutiremos na próxima seção.

2.1 Agora o samba é na escola

Já sabemos que as escolas de samba se originaram a partir de aglutinações e mobilizações populares, ou seja, de várias referências. Podemos dizer que várias outras contribuições advindas de diversos grupos populares foram incorporadas, a exemplo das contribuições dos batuques tanto profanos quanto religiosos (Lopes e Simas, 2020). Como antecipamos, parece que os ranchos foram as mobilizações dançantes populares que fizeram a transição dos blocos carnavalescos para o que hoje conhecemos como escola de samba. Fato curioso sobre o surgimento das escolas de samba é que, até os dias atuais, não há uma comprovação exata sobre o surgimento da denominação “escola de samba” e várias são as hipóteses levantadas.

De acordo com Lopes e Simas (2020), um dos que reivindicaram a autoria da expressão “escola de samba” foi o sambista Ismael Silva (sambista do bairro carioca do Estácio) que supostamente teria denominado de escola de samba a agremiação carnavalesca “Deixa Falar” também do bairro do Estácio. Tureta e Araújo (2013) afirmam que a expressão “escola de samba” teve mesmo sua origem no bairro carioca do Estácio “onde, na Rua Joaquim Palhares, existia uma antiga Escola Normal da Corte, que servia como ponto de referência para o encontro de sambistas nas suas proximidades” (Tureta e Araújo, 2013, p. 115). De acordo com Albin (2009) o termo teria sido criado em referência a um grupo de sambistas que ensinavam os saberes do samba no bairro; eles se reuniam, como já dito, nas proximidades da antiga escola Normal da Corte. Muitos desses sambistas também eram membros do bloco carnavalesco Deixa Falar e assim cuidaram de autodenominar o Deixa Falar de escola de samba. Porém, o Deixa Falar, mesmo autointitulado escola de samba, não se diferenciava de outros blocos de carnaval e, segundo Goldwasser (1975), jamais teria desfilado no carnaval como escola de samba.

O Deixa Falar, conforme orientação de Lopes e Simas (2020), nasceu por volta de 1926 e foi organizado como entidade carnavalesca em 1928; apresentando-se no carnaval como rancho até 1932. Na figura nº 6, podemos ver o desfile do Deixa Falar em 1932 (ano em que desfilou como rancho carnavalesco). Veja:

Figura nº 6 – Desfile do rancho carnavalesco Deixa Falar no ano de 1932.



Fonte: O Diário do Rio.

No registro, podemos perceber que o desfile dos ranchos acontecia em espaços reservados com a proteção de um cordão de isolamento. É possível perceber também a participação de crianças no desfile e a utilização de instrumentos de corda, a exemplo do violão. Segundo a publicação do Diário do Rio, em 04 de dezembro de 2015, o rancho Deixa Falar desfilou no carnaval de 1932 apresentando o enredo “A Primavera e a Revolução de Outubro”: uma forte homenagem a chegada de Vargas ao poder dois anos antes. Fato curioso é que Vargas ficou conhecido por incentivar financeiramente as agremiações carnavalescas que, em contrapartida, deveriam desenvolver enredos nacionalistas; é o que diz Napolitano (2005). Após o desfile de 1932 o Deixa Falar se extinguiu. De acordo com Franceschi (2010) a hipótese sustentada para a extinção foi a interferência externa de ordem política que parece ter tido a missão de diluir a mobilização do grupo de sambistas que a essa altura já era conhecido como os Bambas do Estácio.

Ainda sobre a criação do termo “escola de samba”, percebemos que várias são as versões e que todas são sustentadas por tradição oral em que muitos reivindicavam o pioneirismo. A grande verdade é que não se sabe ao certo, uma vez que todos querem sempre contar uma história que se entrelace à memória de sua agremiação. Concreto é que o termo escola de samba surge no final dos anos 1920 com o desejo de legitimar os grupos de negros sambistas das periferias cariocas.

Não obstante, as décadas de 1920 e 1930 foram mesmo efervescentes no que se refere ao surgimento das escolas de samba. Mussa e Simas (2010) ressaltam que as escolas de samba, segundo Nei Lopes (sem citação específica), resignificaram algumas práticas quando do seu

surgimento; observando “três aspectos intermediários entre a disciplina dos ranchos e a desordem dos blocos de sujeitos: a dança espontânea, que substitui a rígida coreografia dos ranchos, o canto das baianas – no lugar do coro das pastoras – e a harmonia e a cadência do samba urbano carioca” (Mussa e Simas, 2010, p. 14). Assim, essas novas agremiações foram surgindo e no ano de 1930 já existiam cinco escolas de samba na cidade do Rio de Janeiro: “Estação Primeira de Mangueira, Oswaldo Cruz, Vizinha Faladeira, Para o Ano sai Melhor (do bairro do Estácio) e Cada Ano Sai Melhor (do Morro de São Carlos)” (Mussa e Simas, 2010, p. 15).

Outra pergunta com a qual nos deparamos constantemente é sobre qual teria sido a primeira escola de samba fundada. Podemos dizer que essa é outra pergunta sem uma resposta seguramente concreta. É impossível, de acordo com o que vimos até o momento, estabelecer qual escola de samba foi a pioneira no carnaval carioca ou até mesmo em sua organização inicial. Repete-se a mesma lógica do surgimento do termo escola de samba: todos querem atribuir à sua agremiação o pioneirismo e sempre por meio de tradição oral.

O estudo de Mussa e Simas (2010) revela uma enorme confusão sobre a fundação de algumas escolas. Uma das histórias mais emblemáticas é sobre a fundação da Estação Primeira de Mangueira. Segundo os autores, o sambista Cartola relata que a Mangueira teria sido fundada no ano de 1928 e o seu nome faz referência a ser “a partir da Central do Brasil, a primeira estação da linha do trem” (Mussa e Simas, 2010, p.15). Já as cores verde e rosa teriam sido uma homenagem ao rancho Arrepiados do bairro carioca das Laranjeiras; agremiação da qual o pai do mestre Cartola fazia parte. O engraçado é que Mussa e Simas (2010) também relatam que um radialista carioca, o Sérgio Cabral, afirmava que teria encontrado um documento do qual constava que a Mangueira teria sido fundada um ano depois da data apontada pelo mestre Cartola. Talvez nunca saibamos a “verdade” quanto ao surgimento da primeira escola de samba; isso porque não existe uma versão única inclusive para o surgimento de cada uma em particular, como demonstrei nessa passagem.

Fato é que as escolas de samba, a partir de 1930, só crescera. O primeiro concurso de disputa entre elas aconteceu em 1932 e contou com a participação de 19 escolas de samba. O evento contou com o patrocínio do jornal Mundo Sportivo e foi idealizado pelo jornalista Mário Filho. O local do desfile foi a famosa Praça Onze: área central da cidade do Rio de Janeiro (Fernandes, 2001). Mussa e Simas (2010) diz que apesar de já haver, nessa ocasião, a composição de uma comissão julgadora o desfile aconteceu de forma livre e as escolas não tinham a obrigação de apresentar, como atualmente, requisitos estéticos ou samba de enredo ligado a algum tema. Elas podiam desfilar, livremente, apresentando até no máximo dois

sambas. Nessa ocasião, a comissão julgadora premiou quatro agremiações: Mangueira (grande campeã), Vai Como Pode (futura Portela), Para o Ano Sai Melhor e Unidos da Tijuca. Vale dizer, que esse é o primeiro registro que se tem sobre os desfiles das escolas de samba no Brasil.

Muito embora o julgamento acontecesse de forma mais geral por parte da comissão julgadora, perguntamo-nos quais eram os itens a serem julgados nos primeiros desfiles e qual o critério de avaliação estabelecido. Se havia uma apresentação, certamente havia também itens a serem observados e esses faziam parte da composição das notas atribuídas a cada escola.

Infelizmente não encontramos estudos que tratassem desse tema, mas resolvemos tentar resgatar registros fotográficos da época que pudessem dar pistas sobre a estética das escolas de samba nos primeiros desfiles.

Há alguns registros fotográficos dos primeiros desfiles das escolas de samba na cidade do Rio de Janeiro disponíveis em plataformas digitais. No entanto, dificilmente temos a data do registro ou mesmo a autoria. Esses registros são muito ricos em detalhes e por meio deles é possível entender um pouco mais sobre o cenário que estamos tratando pois, já naquele momento, as escolas de samba elaboravam fantasias e adereços para o desfile, conforme podemos ver na figura nº 7, o que se perpetua até os dias atuais.

Figura nº 7 – Desfiles das escolas de samba na Praça Onze, cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Esse registro consta da Biblioteca Nacional Digital e nos mostra um desfile na Praça Onze. O interessante é ver que já nos primeiros momentos as escolas de samba desfilavam com fantasias, adereços e algumas molduras que serviam como identificação da escola na abertura do cortejo. Muito embora já existisse uma organização interessante no que se refere às fantasias, adereços e demais estruturas utilizadas nos primeiros desfiles todo o custo para tal

era sempre de ordem pessoal. Ou seja, cada participante cuidava de confeccionar toda a estrutura que seria utilizada no desfile de sua agremiação. Era na verdade uma mistura de voluntarismo com improvisação, o que parece ocorrer nas escolas de samba do Brasil até hoje (Sodré, 1998).

A Praça Onze, onde aconteceram os primeiros desfiles das escolas de samba, era na verdade a praça Onze de Junho onde hoje está localizada a Avenida Presidente Vargas. Na Praça Onze aconteceram os desfiles das escolas de samba entre os anos 1930 até os anos 1940, mas parece que não foi por acaso a escolha dessa localidade para sediar o início da história das escolas de samba. A praça Onze de Junho recebeu esse nome em homenagem a batalha do Riachuelo que foi, para muitos, um dos maiores triunfos da história das forças armadas do Brasil na Guerra do Paraguai e teria acontecido em 11 de junho de 1865 (Barbato, 2015).

Símbolo de resistência, a Praça Onze ficou conhecida como pequena África. No início do seu surgimento, ela se configurava como reduto das classes mais abastadas da elite carioca. Com o passar do tempo, e diante de um novo cenário que contava com a expansão de fábricas; pontos comerciais e aumento populacional, a elite abandonou as imediações da Praça Onze e se deslocou para outras regiões da cidade (Neto, 2017). Assim, os antigos casarões foram subdivididos e transformados em moradias coletivas que mais tarde seriam vítimas no “bota abaixo” de Pereira Passos. A Praça Onze ficou conhecida popularmente como pequena África a partir do que relatou o sambista Heitor dos Prazeres ao referir que era essa praça uma África em miniatura (Alencar, 1981). As palavras do sambista Heitor se orientam por considerar que a praça Onze e os seus arredores era a localidade que concentrou uma vasta quantidade de “expressões da cultura afro-brasileira, da música à religião” (Lopes e Simas, 2020, p. 220).

Vários são os registros que resguardam imagens da Praça Onze. Mostro a seguir um registro do ano de 1939 (conforme escrito na própria imagem). Podemos perceber que ela era composta por um amplo espaço livre com casarões nos arredores (características já anteriormente mencionadas).

Figura nº 8 – Praça Onze de Junho, cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Jornal Diário do Rio

Para melhor entendermos o cenário da Praça Onze, vejamos o que Veiga, Da Silva Mello e Baslez (2019) diz sobre sua composição social e urbana:

Assim era a paisagem da “Pequena África” representada na memória e na história social do Rio de Janeiro. Nos seus arredores, podiam encontrar-se, lado a lado, templos católicos, sinagogas, candomblés e igrejas ortodoxas. A região, além disso, vincula-se às origens do samba no início do século XX, pela presença das “tias baianas” e dos primeiros salões populares de dança (gafieiras) da cidade, onde pouco mais tarde surgiria o desfile do carnaval carioca (VEIGA, DA SILVA MELLO, BASLEZ, 2019, p. 134).

Como podemos ver, a Praça Onze e o seu entorno eram localidades de trocas e sociabilidades. A praça era, geograficamente, um grande retângulo e para muitos autores lá acontecia uma espécie de transmissão muito forte da cultura negra. O professor e antropólogo Marco Antônio da Silva Mello, que é também coordenador do Laboratório de Etnografia Metropolitana da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor da Universidade Federal Fluminense, diz em entrevista ao jornal O Globo, no dia 07 de setembro de 2014 que a praça Onze era um verdadeiro epicentro que comportava um sistema complexo de relações sociais e é lá que surge o gênero musical samba; sendo este produto das relações estabelecidas nos mais diversos grupos que se diferenciavam em religiões, etnias, condições financeiras e nacionalidades.

Fica evidente que as escolas de samba também incorporaram os processos de sociabilidades que efervesciam na mesma praça. Isso porque, lá era de fato o reduto dos mais diversos sambistas da época; a exemplo do sambista Heitor dos Prazeres que, como já dito, teria

atribuído à Praça Onze o apelido de pequena África (Alencar, 1981). Heitor foi compositor e pintor; um dos personagens mais importantes para as escolas de samba. Ele ajudou a fundar uma das primeiras escolas de samba, a Vai Como Pode que depois se transformaria na Portela; escolhendo, inclusive, as cores da escola: o azul e o branco. Heitor, descendente de negros baianos que migraram para o Rio de Janeiro, tinha, além do samba, a pintura como paixão. Nelas ele retratava as rodas de samba, as favelas, os rituais de candomblé, os bailes e as festas populares a partir de cenas do cotidiano da população negra no subúrbio carioca. A música também está presente em sua pintura e é palco de diversas de suas telas com cenas de bailes de carnaval e rodas de samba. Na figura nº 9 é possível perceber a marca da pintura de Heitor, que mistura cenas do cotidiano do carnaval com cores fortes e marcantes. Veja:

Figura 9 – Carnaval, Heitor dos Prazeres, Óleo sobre madeira.



Fonte: Reprodução fotográfica Sérgio Guerini - HEITOR dos Prazeres, In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.

Na figura acima percebemos o que se aproxima de um desfile carnavalesco composto por vários atores que participam da dança tocando e até mesmo exibindo o estandarte de sua agremiação. Assim, Heitor dos Prazeres atuou transformando o cenário do samba e das escolas de samba; ora participando ativamente na formação, ora registrando em suas telas a população periférica, seu cotidiano e costumes (a exemplo dos seus sambas que o consagrou como artista popular brasileiro).

Ficamos convencidos que a história da praça Onze de Junho se entrelaça com a história das escolas de samba e com a formação dos mais diversos sambistas que tinham a pequena África como reduto de produção do samba e para o samba. A Praça Onze existiu até o ano de 1942: ano em que a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro deu início às obras de alargamento das vias do centro da cidade, incluindo a Av. Presidente Vargas que afetaria a praça e colocaria a pequena África abaixo (Matos, 2006). Assim, para que a Presidente Vargas pudesse ser construída “Mais de 500 construções foram derrubadas durante as obras; entre elas a antiga

sede da prefeitura, partes da Praça Onze (onde aconteceram os primórdios dos desfiles de escolas de samba)” (Lucena, 2019, p.1).

Seja como for, a pequena África deixou um legado teórico e prático significativo para as escolas de samba. Teórico por ter sido uma região de produção de conhecimento através de processos de sociabilidades. E prático no momento em que lá também acontecia a exibição dos produtos teóricos; a exemplo dos desfiles das escolas de samba que lá se materializaram por aproximadamente dez anos. Concreto é que as experiências que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro no que se refere ao surgimento, construção e fortalecimento das escolas de samba não ficaram apenas em solo carioca. As escolas de samba foram se difundindo pelo Brasil; agregando inclusive novas formas culturais a depender da localidade em que se inseria e parece-nos pertinente ampliar um pouco mais nossa lente para conhecer outros cenários e suas histórias. Nesse sentido, tentaremos entender como se constituíram as escolas de samba em outros estados do Brasil, como por exemplo Pernambuco; Espírito Santo e Pará. Os cenários eleitos ficam por conta da seleção dos voluntários que aceitaram participar de nossa pesquisa sendo estes oriundos dos estados citados.

2.2 As escolas de samba de Pernambuco

Na cidade do Recife, estado de Pernambuco, por exemplo, as aparições das primeiras escolas de samba aconteceram ainda nos anos 1930, conforme explica (Menezes, 2010); assim como aconteceu no Rio de Janeiro, as tensões também foram marcantes. Menezes (2010) diz que apesar das escolas de samba figurarem no carnaval do Recife a partir dos anos 1930 elas só se consolidam no carnaval dez anos depois e, ainda assim, em um ambiente de tensões:

No final dos anos de 1930, consolidando-se na década de 1940. Desde então, até o fim do século XX, por serem recorrentemente associadas ao repertório do carnaval do Rio de Janeiro, sua presença instaura um campo de tensões que envolve intelectuais, artistas e políticos locais, defensores do frevo e das tradições carnavalescas “autenticamente pernambucanas” (Menezes, 2010, p. 25).

Como podemos perceber, os maiores opositores das escolas de samba no Recife eram pessoas oriundas dos núcleos formadores de opinião que defendiam o frevo e prezavam pelas tradições carnavalescas acusando as escolas de samba de serem uma espécie de cultura externa à Pernambuco e por isso não deveriam ser aceitas no carnaval do Recife. No entanto, parece-nos interessante pensar que tais tensões já faziam parte de aspectos de rivalidade entre os carnavais do Recife e do Rio de Janeiro.

Seja como for, os opositores das escolas de samba conseguiram emplacar a ideia de que as escolas de samba seriam uma ameaça ao frevo pernambucano; ideia essa que persistiu durante muito tempo, de forma intensa, e persiste até os dias de hoje. A antropóloga Katarina Real (1990) foi uma das pesquisadoras que chamou atenção para o que ela passou a denominar de “batalha frevo-samba”. Segundo ela, os jornalistas da época tinham muito interesse nesse tema e qualquer opinião sobre a crise virava manchete.

Assim como acontecia no Rio de Janeiro, o carnaval do Recife também era estratificado em carnaval popular e carnaval das elites. O carnaval popular acontecia nas ruas do Recife; o da elite (os sofisticados bailes) era reservado às classes mais abastadas da sociedade recifense (Santos, 2010). Menezes (2010) orienta no sentido de que no início dos anos 1900 havia uma severa perseguição ao carnaval de rua no Recife que tinha como finalidade o “controle dos seus conteúdos estéticos e simbólicos” (Menezes, 2010, p. 46). Ainda de acordo com o autor, foi apenas em 1930 que a estratégia foi repensada com o intuito de aproximar o poder público das agremiações; ainda assim, não estaria acontecendo nenhuma novidade. O objetivo era o mesmo do passado: disciplinar e controlar os diversos grupos carnavalescos.

Em 1935, por iniciativa de intelectuais, políticos e empresários, foi fundada a Federação Carnavalesca de Pernambuco. Sua criação se deu pela necessidade de resguardar e proteger as tradições do carnaval do Recife, com atenção especial para o frevo. A Federação também ficou encarregada de intermediar, regulamentar, organizar e ainda: impedir que o carnaval do Recife sofresse qualquer espécie de descaracterização sendo obrigatória a manutenção de sua essência tipicamente regional. A federação recebeu ainda o título de instituição de utilidade pública, segundo parecer do então deputado estadual, Arthur de Moura; conforme consta do Diário oficial do Estado, n. 63, ano II pág. 582 publicado em 20/10/1936 (Menezes, 2010).

O samba não era mesmo bem-vindo no carnaval do Recife, mas como já dissemos, essa era a leitura dos formadores de opiniões: intelectuais, jornalistas, políticos e equiparados. As camadas mais populares do Recife, por sua vez, não tinham a mesma opinião. Araújo (1998) relata que no carnaval do Recife, a camada mais privilegiada participava dos elegantes bailes de máscaras que contava com a cobertura e divulgação incondicional da imprensa enquanto a camada popular vivenciava o carnaval desfilando pelas ruas do Recife e experimentando uma verdadeira diversidade cultural improvisada da qual fazia parte o samba.

No entanto, diz Araújo (1998) que os mascarados da elite queriam também disputar os espaços públicos que eram predominantemente ocupados pelos ritmos populares. Para surpresa de todos, os mascarados das elites fundaram em Recife os clubes de alegorias e crítica recifenses aos moldes dos que já existiam no Rio de Janeiro. Isso mesmo! Se por um lado eles criticavam

as escolas de samba, por outro importavam costumes cariocas. Dantas (1991) diz que a partir da criação desses clubes as elites passaram a desfilar pelas ruas do Recife disputando o espaço público com o desfile de improviso popular; sugerindo serem sinônimo de um carnaval civilizado.

Fato é que as escolas de samba resistiam, mas as críticas continuavam. A ideia central que norteava as discussões era sempre a mesma: a legitimidade das manifestações culturais no carnaval pernambucano (Lima, 2012). De acordo com Lima “para Mário Melo, importante personalidade pernambucana dos anos 1940 e 1950, o samba era carioca, portanto, indigno de existir por estas terras” (Lima, 2012, p. 65). Outro importante intelectual pernambucano, Gilberto Freyre, escreveu um manifesto no ano de 1966 sobre o tema intitulado “Recifense sim, sub-carioca não!” e pelo título ácido já podemos imaginar que não havia simpatia alguma pelo samba por parte do autor. Diz parte do manifesto:

Um carnaval do Recife em que comecem a predominar escolas de samba ou qualquer outro exotismo dirigido, já não é um carnaval recifense ou pernambucano: é um inexpressível, postiço e até caricaturesco carnaval sub-carioca ou sub-isso ou sub-aquilo. De modo que a inesperada predominância, no carnaval deste ano, do samba subcarioca, deve alarmar, inquietar e despertar o brio de todo bom pernambucano: é preciso que a invasão seja detida; e que o carnaval de 67 volte a ser espontaneamente recifense e caracteristicamente pernambucano (Jornal Diário de Pernambuco, 27 de fevereiro de 1966).

Para nos familiarizarmos com a dimensão e impacto desse manifesto, basta lembrar que “Gilberto Freyre foi um dos mais influentes intelectuais pernambucanos. Nasceu no Recife em 15/03/1900 e faleceu nesta mesma cidade em 18/07/1987. É autor de várias obras, das quais Casa Grande e Senzala, sem dúvida a mais conhecida deste autor” (Lima, 2012, p. 65). Fica, portanto, evidente no manifesto de Gilberto Freyre a intolerância dos intelectuais da época para com as escolas de samba e a tentativa era de fato de banimento e, por questões óbvias, os adeptos das escolas de samba não eram bem vistos pelos intelectuais pernambucanos.

Curioso é que as escolas de samba não recuaram; continuaram sambando pelas ruas do Recife mesmo sofrendo uma espécie de marginalização. Por hipótese, podemos dizer que a rivalidade e a acusação de importação da cultura do samba estaria mesmo no imaginário da elite pernambucana que parecia estar acostumada ao processo de privilégio e dominação; travestindo os preconceitos de manutenção das tradições. Katarina Real (1947) assume que as escolas de samba surgiram em Pernambuco a partir de uma fusão cultural entre Rio de Janeiro e Recife. Mas se as escolas de samba passam a figurar em solo recifense a partir de uma fusão cultural onde reside o problema?

Ora, as populações experimentaram e experimentam fusões culturais desde sempre. Parece-nos na verdade que a preocupação não era sobre as escolas, mas sim sobre os seus adeptos oriundos das camadas mais populares da sociedade e que a partir da aglutinação e organização estabelecida nessas passam a figurar de forma mais evidente nos carnavais do Recife; despertando curiosidade e recebendo adesões. Observamos que a construção da escola de samba no Recife nasce de uma escolha popular; não cabendo questionamentos ou marginalização. Concordamos com os escritos de Waldemar de Oliveira, médico e teatrólogo, citado nos estudos de Lima (2012). Ele disse o que estava acontecendo:

domínio crescente das escolas de samba, no carnaval do Recife. Surgem numerosas delas, cada qual aumentando, ano a ano, os seus efetivos. Ninguém vai admitir que se tenha estabelecido de repente, do Rio para o Recife, tão elevada – e especializada – corrente migratória. É, ao contrário, gente que vai deixando, por elas, os maracatus, os caboclinhos, seus clubes de ruas, suas troças e seus blocos, em suma – os seus velhos amores, por novos (Oliveira, 1966, p. 12).

Podemos perceber no texto de Oliveira (1966), descrito acima, que as tensões estabelecidas por parte dos intelectuais já não eram mais unanimidade. Para esse autor, as escolas de samba não ofereciam perigo às tradições populares recifenses e sua adesão por parte dos então brincantes era na verdade uma escolha consciente. Ainda segundo Oliveira (1966), as escolas de samba do Recife resguardavam diferenças estéticas em relação às escolas de samba cariocas, isso por serem influenciadas pelos ritmos tradicionais pernambucanos o que lhes conferia certa originalidade.

Em nossa opinião, e diante dos achados dessa pesquisa, mesmo que o formato das escolas de samba do Recife fosse o mesmo idealizado em terras cariocas, não enxergaríamos problemas; afinal, as escolas de samba e o samba como elemento sociocultural se enraizaram fortemente por todo o Brasil a partir dos anos 1970 (ano em que os desfiles começaram a ser transmitidos pela televisão, de modo que todo brasileiro passou a ser um exímio comentarista ou até mesmo crítico de carnaval) (Lima, 2012).

A grande verdade é que as escolas de samba passaram a ser destaque nas colunas dos jornais da capital pernambucana a partir dos anos 1960 por significativas contribuições de seus críticos que nunca conseguiram afugentar as escolas de samba das ruas do Recife; muito pelo contrário: os intelectuais acabaram aderindo a uma escola de samba fundada nos anos de 1949, no bairro de São José (centro do Recife), a vermelho e branca Estudantes de São José que ficou conhecida pelos recifenses como a escola de samba das elites.

A escola de Samba Estudantes de São José ficou marcada no carnaval do Recife pelo luxo de suas fantasias e alegorias. Talvez tenha sido uma das escolas mais organizadas do ponto

de vista financeiro e logístico. Neves (2018) enfatiza que seus representantes conseguiam arrecadar doações dos comerciantes locais para custear as despesas da escola não apenas do desfile no carnaval, mas também durante a preparação da escola ao longo do ano. Fato é que “os construtores de samba” andavam pelas ruas com o “livro de ouro” procurando arrecadarem, junto aos comerciantes, verbas para que sua escola pudesse sair nos dias de folia e custear os altos gastos com a produção do desfile” (Neves, 2018, p. 604). Durante os anos 1960, os ensaios da Estudantes de São José aconteciam no famoso teatro do Parque (região central do Recife). Diz matéria do jornal Diário da Noite no ano de 1965 que aproximadamente 300 pessoas assistiam aos ensaios de preparação para o carnaval³.

Como não poderia deixar de ser, com tanta preparação e adesão, a Estudantes de São José sempre protagonizava apresentações marcantes e luxuosas. Katarina Real (1961) fez um registro fotográfico da escola em apresentação na praça da Independência (centro do Recife). Na ocasião, a Estudantes apresentava uma de suas alas, a ala das mosqueteiras, conforme consta do registro a seguir:

Figura 10 – Escola de samba Estudantes de São José.



Fonte: Katarina Real (1961)

Esse registro fotográfico encontra-se resguardado na plataforma Vila Digital da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. É possível perceber o luxo das fantasias e a organização da escola; essa estética talvez tenha assegurado sua popularidade entre a classe mais abastada do Recife. Devido aos registros de Real (1961), decidi realizar uma pesquisa no jornal Diário

³ Ensaios. Diário da Noite, 06 de janeiro de 1965, p. 02. Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – APEJE. Essa informação consta também dos estudos de Neves (2018).

de Pernambuco (importante jornal pernambucano em atividade até hoje) dos anos de 1960, 1961 e 1962. Escolhi esse recorte temporal por se aproximar dos registros de Real (1961). A pesquisa revelou que a Estudante de São José está em destaque, no recorte estabelecido, diversas vezes. A maior quantidade de registros fica por conta das suas apresentações na sede do time de futebol Santa Cruz. A escola era convidada para tocar em diversos eventos: manhã de sol, aniversário do presidente, aniversário do clube etc. No dia 17 de abril de 1960, através de nota no Diário de Pernambuco, o clube Santa Cruz convoca todos para participarem de uma homenagem ao então presidente do clube Odívio Duarte. Diz a nota:

Santa Cruz Futebol Clube (Departamento Social).
 Hoje – Domingo de Páscoa (Dia 17).
 Das 14 às 22 horas, grande festa carnavalesca em homenagem ao presidente Odívio Duarte.
 Tocando para as danças a orquestra de Frevos Continental e a escola “**Estudantes de São José**”.
 Traje esporte ou fantasia. Os grifos são meus.
 (Diário de Pernambuco, Primeiro Caderno, 17 de abril de 1960).

Conforme vemos no registro, a Estudantes não se apresentava apenas no carnaval; sua popularidade garantia participações em eventos festivos durante todo o ano. Ainda no ano de 1960, a escola dividiu o título de campeã do carnaval do Recife com a escola Gigante do Samba; ambas alcançaram 37 pontos no geral (publicação do Diário de Pernambuco).

A escola Gigante do Samba, fundada em 1942, é conhecida pelos recifenses como escola de samba popular, isso porque ao contrário da Estudantes que tinha sede no centro do Recife, a Gigante sempre se localizou no bairro de Água Fria (zona Norte do Recife) e passou muitos anos sem ter se quer uma sede para promover suas atividades. A verde e branco de Água Fria começou como um bloco de samba chamado Garotos do Céu do bairro de Beberibe e só depois tornou-se Gigante do Samba. Em matéria que consta do jornal Diário de Pernambuco, em 26 de janeiro de 1969 temos o relato sobre a mudança de nome e, conseqüentemente, a migração de bloco de samba para escola de samba. A matéria é de autoria do jornalista Valdi Coutinho no caderno 3.0 cujo título foi “Abram alas para a Gigante”⁴.

Um dos registros públicos mais emblemáticos da Gigante do Samba encontra-se resguardado no acervo fotográfico do Museu da cidade do Recife, mas também pode ser encontrado facilmente na internet. Trata-se de um registro do desfile da escola no ano de 1955 na praça da Independência. Visivelmente a escola desfilava com fantasias simples e sem muito glamour. No entanto, o que chama a atenção é o fato de um de seus componentes, uma criança,

⁴ Abram Alas para a Gigantes. Diário de Pernambuco, Terceiro Caderno, 26 de janeiro de 1969.

está segurando uma placa com escrita improvisada que dizia o seguinte: mesmo batendo em uma lata de doce, sou o velho gigante. Pra seu governo! Veja o que digo na figura nº 11, a seguir:

Figura nº11 - Desfile da escola Gigante do Samba no carnaval de 1955 na Praça da Independência (Região Central do Recife).



Fonte: acervo do Museu da Cidade do Recife.

É evidente que a comunicação escrita na placa critica ou reivindica algum ocorrido durante o carnaval ou durante os preparativos. Interpreto que foi um desabafo. Outro achado que chama a atenção é o horário do desfile; podemos perceber que o registro foi feito durante o dia e confirmamos tal impressão ao lermos a pesquisa de Neves (2018) quando o autor sinaliza que os desfiles das escolas de samba aconteciam na praça da Independência no período da manhã. O que se confirma também através de um registro de Real (1961) que mostra o povo recifense assistindo, acompanhado pelo sol, ao desfile das escolas de samba. Veja:

Figura 12 – População assistindo ao desfile das escolas de samba na praça da Independência, centro do Recife.



Fonte: Katarina Real (1961)

O registro mostra também uma espécie de isolamento que protegia o percurso que as escolas de samba utilizariam para suas apresentações. Observamos também a utilização de sombrinhas e guarda-chuvas por parte dos populares na tentativa de se protegerem do sol; o que confirma, mais uma vez, o horário em que os desfiles aconteciam.

O carnaval da Gigante contagiava o público; diz a matéria assinada pelo jornalista Valdi Coutinho. Segundo ele, os sambistas da Gigante oriundos dos morros da zona Norte do Recife eram anônimos e esperavam ansiosamente o ano todo para ter a oportunidade de no carnaval serem saudados na passarela do samba. Era na verdade o “povo que descia do morro para triunfar no asfalto durante o período do carnaval. Uma multidão de pessoas invisibilizadas o ano todo, mas que nos dias de folia tornavam-se protagonistas de parte da história da cidade do Recife” (Neves, 2018, p. 598).

Um dos grandes destaques da Gigante sempre foi a sua bateria, a “rolo compressor” como ficou conhecida. Ela era liderada pelo mestre Lavanca que defendia a ideia de que as escolas de samba não deveriam ter instrumentos de sopro, mas sim uma lógica percussiva a exemplo das baterias das escolas cariocas. Lavanca foi um oficial da Marinha do Brasil que chegou ao Recife em 1942 e por aqui ficou. Para Lavanca, e alguns sambistas da época, o uso

de instrumentos de sopro era uma “deturpação” do “legítimo samba” (Silva, 2011, p. 186). Assim, segundo Silva (2011), o jornal da época (Diário da Noite) trouxe a seguinte informação:

Após o carnaval de 1965 ficou acertado que as escolas não iriam mais desfilar esse ano com instrumentos de sopro (trombone). Quem defende a apresentação das Escolas exclusivamente com o batoque é o próprio “Mestre de Harmonia” da ES “Gigante do Samba” José Carlos da Silva (Lavanca)⁵.

Assim, o clima percussivo da Gigante se diferenciava nos desfiles das escolas de samba do Recife; fazendo com que a escola ganhasse ainda mais popularidade e se tornasse notícia a partir das modificações em sua bateria. A Gigante conseguia agregar uma significativa quantidade de pessoas dos morros da zona Norte do Recife que se entusiasmava cada vez mais com a escola. Diz o jornalista Valdi Coutinho que a Gigante tinha prestígio assegurado nos córregos e nas áreas pobres da zona Norte do Recife e cada vez mais se afirmava no carnaval.

Fato curioso é que os escritos sobre a história das escolas de samba do Recife não relatam que essas são ambientes produtores da cultura negra. Parece que no Recife as escolas de samba resistiam para existir, mas sem ter o movimento de resistência negra exposto na sociedade. Esse fato leva-nos a refletir sobre a ausência de narrativas que contemplem o tema. A resistência era estabelecida estrategicamente, isso não podemos negar, mas a ausência de discussões que versem sobre intolerâncias e preconceitos é algo bastante provocador.

Fica evidente ainda que o controle simbólico talvez tenha invisibilizado tais narrativas durante a trajetória das escolas de samba do Recife e que a luta para simplesmente existir tenha sido o mais importante. Outra hipótese fica por conta da construção da história oficial que talvez não seja a verdadeira história, mas sim uma forma tática de invisibilidade estabelecida. Tenho que levar em consideração também o fato de que nenhum estudo tenha focado em entender as construções do povo negro nas escolas de samba do Recife o que com certeza torna o tema anônimo.

O único estudo que trabalhou os saberes das escolas de samba do Recife foi nossa pesquisa de mestrado que teve como objeto a Gigante do Samba. Essa recente pesquisa, concluída no ano de 2019, demonstrou que existem saberes educacionais na Gigante e que muitos desses saberes são perpassados por gerações sempre com transmissão oral. Muitos desses saberes contemplam pertencimento e o despertar da consciência negra de seus sambistas. Vale dizer, ainda, que uma das entrevistadas nessa pesquisa é sambista negra da Gigante do Samba

⁵ Informação citada por Silva (2011, p. 189). Escolas só com batoque. Diário da Noite, 26 de janeiro de 1966, p. 02. (Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – APEJE).

e nos ajudará a entender se a escola contribuiu, de alguma, forma para a construção de seu pertencimento negro. Depois de entender um pouco sobre as escolas de samba do Recife, vamos conhecer, na próxima seção, as escolas de samba do Pará.

2.3 As escolas de samba do Pará

As escolas de samba do estado do Pará, de acordo com Gordo (2015), surgem na capital do estado, cidade de Belém, nos anos 1930. De acordo com a autora, a primeira escola de samba paraense surgiu por iniciativa de um morador da cidade de Belém, o Sr. Raimundo Manito, que ao voltar do Rio de Janeiro no ano de 1934, cuidou de juntar amigos do bairro do Jurunas e formou o bloco Vai Quebrar que desfilou, no chamado sábado magro, no bairro do Jurunas e seguiu batucando até o centro da cidade de Belém. Porém, uma semana seguinte Manito já estava dedicado ao desfile do *Rancho Não Posso Me Amofiná* que foi, supostamente, a primeira escola de samba a ser fundada no Pará.

Rodrigues e Palheta (2016) concordam com o que diz Gordo (2015) ratificando que as escolas de samba existem em Belém desde 1934, sendo o Pará o estado da região amazônica que resguarda as escolas de samba em seus carnavais por mais tempo do que qualquer outro estado. Entre essas autoras também é unânime a informação de que foi o Sr. Manito o fundador da primeira escola de samba paraense.

Ao adentrarmos um pouco mais na história das escolas de samba do Pará, encontramos outra versão sobre a fundação da primeira escola. A pesquisa de Puget (2016) relata que em 1935, no período de carnaval, chegou a Belém um bloco tocando vários instrumentos. Este fazia um ritmo diferente que se configurava como uma bateria chamando a atenção da população. Ainda segundo Puget (2016), os moradores da cidade já tinham sido comunicados, por meio de jornais locais, sobre a chegada do “chamado Cruzador Floriano e o bloco era- *Lira do Amor*” (Puget, 2016, p. 40). Informando ainda, que ele desfilaria pela cidade.

Foi após apreciar o desfile do Lira do Amor que um grupo de amigos decidiu utilizar tal experiência para fundar uma escola de samba. O grupo composto por Manoel sapateiro (conhecido pelo apelido de Jacaré), Almerindo alfaiate e José Cruz (conhecido como capitão Fuinha) realizou uma reunião na oficina de Manoel sapateiro regada a cerveja e peixe frito. Conta (Pereira, 2015, p. 4)⁶ que, ao avançar dos trabalhos, um dos participantes levantou-se

⁶ Essa citação corresponde a uma entrevista realizada pela pesquisadora Deyse Puget, consta das referências da pesquisa intitulada: Amanheceu, Paid'égua! O sonho cubano faz samba de enredo no carnaval paraense.

deixando que os outros percebessem que ele estava “cambaleando”. Nesse momento, alguém fala “Eh! Rapaz tu tá feio”. Foi assim, de acordo com os relatos de Pereira (2015), que surgiu a primeira escola de samba do Pará, a Tá Feio, em 1935. A verdade, é que há sempre disputas pelo pioneirismo da fundação das primeiras escolas de samba seja qual for a região, sendo essa defesa sempre feita por tradição oral.

Fato é, no caso concreto do Pará, que a partir dessas duas escolas outras foram surgindo a exemplo da Escola Mista do Carnaval e da escola Uzinense (ambas fundadas em 1936) (Gordo, 2015). E não parou por aí; com a aceitação popular, as escolas de samba do Pará foram se consolidando cada vez mais. Através dos escritos de Gordo (2015) chegamos aos estudos de Oliveira (2006). Esse autor revelou que muitas agremiações foram surgindo, gradativamente, no Pará na seguinte ordem: 1946 surge a Império de Samba Quem São Eles, em 1951 foi fundada a Império Pedreirense (inicialmente chamada de Maracatu do Subúrbio), em 1952 surge a Dissidentes de Campina que já em 1953 passou a se chamar Boêmios de Campina (Oliveira, 2006), e assim por diante. No trabalho de Puget (2016), encontramos um registro de um dos desfiles da escola Tá Feio. Veja a figura a seguir:

Figura 13 – Desfile da Escola de Samba Tá Feio



Fonte: Puget (2016, p. 39)⁷

Podemos perceber que a Tá Feio desfilou, nessa ocasião, utilizando um pequeno caminhão, o estandarte com o nome da escola e alguns adereços em formato de estrela.

⁷ A autora sinaliza que o registro consta de uma página da rede social facebook intitulada: pequena história do carnaval paraense, Anastácio Campos.

Infelizmente não conseguimos verificar em que data esse desfile ocorreu e se havia algum tema para esse carnaval.

Na ausência de informações por meio de registros fotográficos nos trabalhos que encontramos sobre as escolas de samba do Pará, recorremos a realização de livre pesquisa na internet para tentar encontrar alguma fotografia que resguardasse pelo menos a data do registro. Foi assim que encontramos um registro fotográfico datado de 1938 em um blog que se destina a hospedar informações, em geral, produzidas por autores independentes que queriam construir inclusive na perspectiva histórica. Veja a figura a seguir:

Figura nº 14 - Desfile da Escola Tá Feio, em 1938



Fonte: <https://medium.com/about> (2021)

Nesse registro podemos mais uma vez perceber o estandarte com o nome da escola. É possível perceber também no estandarte uma figura masculina que se assemelha a um indígena que carrega algo em suas mãos que parece ser o símbolo da escola. A dificuldade de interpretação dos registros das escolas de samba é algo que permeia toda e qualquer pesquisa sobre o tema. Não havia no passado e principalmente quando do surgimento das agremiações a

cultura de registros (sejam fotográficos ou outra forma documental) o que dificulta bastante entender e até mesmo confrontar as informações.

Contudo, ao investigar o crescimento das escolas de samba do Pará, percebemos que ao longo dos anos algumas tensões foram se estabelecendo e uma que chamou a nossa atenção foi a que ficou marcada pela falta de apoio do poder público. No ano de 1957, a prefeitura de Belém passou a ser responsável pela organização dos desfiles que a partir deste ano deveriam acontecer anualmente (Gordo, 2015). Diante da pesquisa dessa autora, podemos perceber que as tensões eram oriundas de solicitações não atendidas como por exemplo a exigência por parte dos dirigentes das escolas de um local apropriado para que os desfiles acontecessem durante o carnaval e a ausência de recursos financeiros que custeassem as despesas das escolas. Essa tensão culminou, segundo Gordo (2015), com a produção de uma espécie de organização independente das escolas; reverberando, assim, em um carnaval paralelo tendo em vista que as escolas que não concordavam com as formas de organização por parte da prefeitura, organizavam seus próprios desfiles que aconteceriam por alguns anos no carnaval paraense.

Avançando um pouco mais na história das escolas de samba do Pará chegamos à informação que o grande momento para as escolas foi nos anos 1980; isso porque foi nessa década que surgiram, segundo alguns amantes do carnaval, escolas consideradas mais expressivas como a “Acadêmicos da Pedreira (Pedreira, 1981) e as escolas de samba Arco-íris (1982, Guamá) e Bole-Bole (1984, Guamá)” (Rodrigue e Palheta, 2015, p. 176). Segundo ainda as autoras, “A década de 1980 é lembrada pelos sambistas de Belém como a melhor de todas as épocas, a “época de ouro” do carnaval da cidade. Diferentes gerações têm em comum o relato de que teria sido nos anos oitenta o grande momento do carnaval de escolas de samba de Belém” (Rodrigue e Palheta, 2015, p. 182).

Tentando entender o porquê de ter sido a década de 1980, para muitos, a época de “ouro” das escolas de samba no carnaval paraense chegamos a uma hipótese razoável para tal. Foi nos anos 1980 que o poder público, estado e prefeitura, financiou a maior parte dos gastos das escolas de samba e conseqüentemente o fez obtendo lucro com a venda de ingressos para os desfiles no carnaval, conforme relatam os jornais da época⁸. Segundo Gordo (2015), uma das escolas que se destacou nos anos 1980 foi a Arco-Íris: escola fundada no ano de 1982, no bairro do Guamá, bairro mais populoso de Belém.

⁸ Informações que constam do trabalho de Rodrigue e Palheta (2015) cuja fonte é o Jornal A Província do Pará, 05, 06, 11 e 20 de fevereiro de 1982.

A escola Arco Íris, segundo Oliveira (2006), revolucionou o desfile das escolas de samba do Pará; isso por apresentar em seus desfiles muito luxo e beleza que nos parece, de acordo com os relatos, terem sido aspectos importados, maciçamente, das escolas de samba cariocas, o que se comprova pelas entrevistas realizadas por Gordo (2015) que revelam que os dirigentes da Arco-Íris passaram a se relacionar com Joãozinho Trinta e Laíla, que eram na época idealizadores dos carnavais da já consagrada Beija Flor de Nilópolis do Rio de Janeiro que na década de 80 comandaram a parte artística da Arco-Íris. Ou seja, fica evidente para nós ter sido a Arco-Íris a escola que trouxe, de fato, carnavalescos do Rio de Janeiro para fazer carnaval em Belém. Assim, a Arco-Íris se diferenciava das escolas tradicionais de Belém adotando um carnaval voltado ao modelo estético e visual tal qual acontecia no Rio de Janeiro. Segundo Rodrigue e Palheta (2015) a Arco-Íris foi:

a escola de samba mais “carioca” do carnaval de Belém, segundo afirmam com orgulho muitos guamaenses que participaram da escola nesse período. Já os jurunenses a criticavam dizendo que suas fantasias eram cópias das fantasias da Beija-Flor do ano anterior. A escola do Guamá estreou sendo campeã em 1983, ano em que nem o Rancho e nem o Quem São Eles participaram do desfile. Em 1984 e 1985 o Rancho voltou a ser bicampeão com os enredos Rancho de Ouro, o canto do Jubileu e Amanheceu. Somente em 1986, o Arco-Íris venceu o Rancho pela primeira vez com o enredo A caminho do arco-Íris, feito que se repetiu em 1989 com o enredo Brasil, o Pará é o teu futuro, quando desfilou pela última vez. (Rodrigue e Palheta, 2015, p. 179).

Percebemos com o relato das autoras em tela que a adesão da cultura do samba carioca por parte da Arco-Íris não era aceita por completo. No entanto, as críticas, como podemos perceber, ficava por conta dos jurunenses; sendo esses, certamente, integrantes de escolas adversárias.

Não obstante, o surgimento da escola Arco-Íris foi realmente de grande contribuição para as escolas de samba do Pará. Essa informação é concretizada quando investigamos trabalhos como os de Oliveira (2006), Rodrigue e Palheta (2010; 2013) e Gordo (2015). Há, portanto, acordo entre esses autores e autoras no sentido de que durante a década de 1980 o carnaval de Belém, se analisado por meio dos desfiles das escolas de samba, era considerado o terceiro melhor carnaval do Brasil. Ainda sobre a chamada época de ouro das escolas de samba do Pará, encontramos uma reportagem da TV Liberal intitulada *DOC Liberal: veja como foi a época de ouro do carnaval de escolas de samba em Belém nos anos 80*. Nessa matéria, podemos capturar algumas imagens do desfile da Arco-Íris no ano de 1989. Veja o registro a seguir:

Figura nº 15 – Desfile da escola de samba Arco-Íris



Fonte: Doc Liberal: Carnaval de Belém nos anos 80 (2022)

Ao examinarmos esse registro, podemos perceber o luxo no desfile da Arco-Íris investido de muita cor. Segundo a matéria da Tv Liberal, a escola recebia muita influência das escolas de samba cariocas, o que corrobora com as informações vinculadas nos estudos que visitamos. Em mesma matéria, pudemos ver o desfile da maior rival da Arco-Íris, a escola fundada por Manito, que para muitos foi a primeira escola de samba a ser fundada no Pará: escola *Rancho Não Posso Me Amofiná*. Veja no registro a seguir o desfile da Não Posso como era carinhosamente chamada a escola do Jurunas:

Figura nº 16 – Desfile da escola de samba Rancho Não Posso Me Amofiná



Fonte: Doc Liberal: Carnaval de Belém nos anos 80 (2022)

É evidente que o nível das escolas de samba no final dos anos 1980 era outro. No registro acima podemos observar que a Não Posso também resguarda luxo em suas fantasias e a disputa pelo título garantia uma aproximação interessante entre as escolas. No ano de 1989 a campeã do carnaval paraense foi a escola Arco-Íris que garantiu o título desse carnaval com o enredo *Brasil, o Pará é o teu futuro*.

As escolas de samba do Pará nos anos 1980 foram mesmo um grande sucesso; todos queriam se aliar à nova forma de fazer carnaval das escolas paraenses. No entanto, a dita evolução, ao mesmo tempo que consegue “penetrar” nas camadas dos mais influentes da sociedade paraense, segrega também as camadas mais populares. Gordo (2015) diz por meio de entrevista em sua pesquisa que a “Mídia, empresários, poder público e a elite de Belém foram atraídos pela magia do carnaval” (Gordo, 2015, p. 198). No entanto:

Já em seu primeiro ano, grande parte dos guamaenses não conseguiu desfilar devido ao alto custo de suas fantasias. A tentativa de se igualar ao carnaval carioca onerou muito o valor final das fantasias, que eram comercializadas com muita antecedência para a classe média alta de Belém, deixando grande parte dos guamaenses de fora do desfile, tendo estes que se contentarem apenas em serem torcedores (Gordo, 2015, p. 198-199).

Podemos ver nos relatos de Gordo (2015) que, ao mesmo tempo, acontecem dois movimentos que afetam, diretamente, as atividades da Arco-Íris: de um lado a conquista da inserção na sociedade mais abastada, de outro o distanciamento de sua comunidade. A hipótese que podemos sustentar é de que a aproximação da Arco-Íris com o “glamour” estético das

escolas cariocas teve repercussões simbólicas. Os populares do Guamá não conseguiam desfilar na escola pois ela tinha se elitizado não apenas esteticamente, mas objetivamente também. Isso porque a comunidade não tinha como fazer jus ao uso de suas exuberantes fantasias que eram vendidas e negociadas de forma antecipada com as classes de maior poder aquisitivo. Este fato é confirmado por meio das investigações de Gordo (2015).

A verdade é que a comunidade pobre do Guamá que tanto incentivava a Arco-Íris não poderia ficar de fora da folia do carnaval e tal fato começou a inquietar alguns integrantes e dirigentes da escola. Não restava outra alternativa, era preciso criar uma nova agremiação que pudesse acolher o povo da comunidade do Guamá. Pois bem! O dia 2 de fevereiro foi o grande marco de uma nova história. Foi nesse dia (2 de fevereiro de 1982), por iniciativa de alguns membros da Arco-Íris, que surgiu a Associação Carnavalesca Bole-Bole Gordo (2015). É inegável que a Bole-Bole surge da necessidade de diálogo com a comunidade do Guamá feito que a Arco-Íris, de acordo com o que pesquisamos, não conseguiu. Interessante é que a Bole-Bole apresenta, já em suas primeiras aparições, uma preocupação com o carnaval do público mais pobre do bairro do Guamá e essa talvez tenha sido a principal potência da escola; tendo em vista que os populares do Guamá já experimentavam uma espécie de segregação no carnaval.

Gordo (2015) ratifica as nossas impressões sobre a Bole-Bole quando diz que a escola se preocupava de fato com a comunidade em que estava inserida a ponto de expor em seus enredos:

Os problemas e as virtudes do bairro na tentativa de atrair a atenção da classe política e empresarial. Os problemas, para tentarem ser resolvidos e as virtudes, para que consigam incentivo, fomento e políticas públicas para se expandirem. Mas o principal desses sambas é a construção de uma identidade com o bairro, levar informação e aguçar a criticidade dos moradores do Guamá. (Gordo, 2015, p. 64).

Assim, como podemos ver, a Bole-Bole começa a chamar a atenção da sociedade para as necessidades dos moradores do Guamá. De acordo com a pesquisa de Gordo (2015), comprovada também em nossas investigações, a Bole-Bole desfilou pela primeira vez em 1984 com o enredo *A Ilha da Fantasia* ficando em 7º lugar nesse carnaval. A escola, de acordo com o site *Enciclopédia do Carnaval*⁹, sagrou-se tetracampeã do carnaval paraense nos anos 1980; sendo os referidos títulos conquistados nos anos: 1986, 1987, 1988 e 1989. Infelizmente não encontramos registros fotográficos dos antigos carnavais da Bole-Bole. O registro mais antigo que tivemos acesso foi o que consta da pesquisa de Gordo (2015). A autora sinaliza, em sua

⁹ Essas informações constam desse blog no endereço: <https://carnaval.fandom.com/pt/wiki/Bole-Bole>.

tese, que a fotografia faz parte do acervo da escola feito no desfile de 1997 cujo enredo foi: *O delírio dos poetas imortais* (Gordo, 2015, p. 117). Vejam o registro:

Figura nº 17 - Carro abre alas da escola de samba Bole-Bole no desfile de 1997



Fonte: Gordo (2015), acervos da Escola Bole-Bole

Nesse desfile, podemos perceber uma apresentação clássica de uma escola de samba inclusive com a presença de carro alegórico. O samba de enredo desse desfile foi de autoria do compositor da escola Bole-Bole, Herivelto Martins, que é um dos entrevistados no nosso estudo. Um fato interessante relatado por Gordo (2015) é que um dos integrantes que desfilou nesse carro foi o Sr. Alonso Rocha, escritor e membro da Academia Paraense de Letras - APL há época, que durante o desfile escreveu um soneto nominado de *Desfile de Carnaval*¹⁰. Diz parte do soneto:

Na passarela clara com o dia
Ao ver unidos samba e academia
A multidão aplaude e eu me comovo.

E com pingos de lágrima na face
Ouço Arcanjos de Deus louvando o enlace

¹⁰ Esse soneto consta da pesquisa de Gordo (2015).

Da cultura erudita e a voz do povo.
Fonte: Gordo (2015). Soneto de Alonso Rocha (1997).

Podemos perceber, a partir dessa experiência, que as escolhas dos enredos da Bole-Bole buscavam sempre atrair o interesse na sociedade paraense. Por hipótese, pensamos que ao momento em que uma escola resolve incluir em seu desfile uma entidade como a Academia de Letras, ela passa a dialogar com outros cenários; o que se configura como uma tática para romper os “muros” simbólicos do mundo do elitismo e da academia. Gordo (2015) ratifica nossa hipótese ao dizer que, na produção dos enredos, a Bole-Bole demonstrava sempre uma preocupação quanto a construção de uma identidade com o seu bairro; buscando estabelecer estratégias que pudessem dar visibilidade à escola e principalmente ao bairro do Guamá.

O que intentamos ao abordar as escolas de samba do Pará foi entender um pouco sobre sua história e como aconteceu sua evolução durante os anos. O que nos chamou atenção foi que a dita importação de como fazer carnaval das escolas cariocas não se configurou como um problema central para as escolas de samba paraenses. Constatamos, em alguns estudos, que a presença de figuras importantes do carnaval carioca era comum nos desfiles das escolas; agregando inclusive popularidade e glamour. Isso porque havia um diálogo constante entre carnavalescos e sambistas paraenses e cariocas; diálogo esse que era questionado, pelo que percebemos nas pesquisas, pelos adversários que não obtinham o êxito desejado em seus desfiles.

Depois de termos entendido, um pouco, sobre as escolas de samba do Pará, chegou a vez de acompanharmos os desfiles (a história) das escolas de samba do Espírito Santo; fazendo o mesmo esforço.

2.4 As escolas de samba do Espírito Santo

O carnaval do Espírito Santo, segundo Monteiro (2010), nasceu no século XX quando os capixabas começaram a viajar ao Rio de Janeiro para participarem dos festejos de carnaval e ao voltarem traziam “em sua bagagem adereços, fantasias e letras de músicas cantadas na época” (Monteiro, 2010, p. 10). Ainda segundo o autor, várias movimentações carnavalescas aconteceram ao longo da história do carnaval do Espírito Santo, dos blocos populares aos pomposos bailes de máscaras, assim como aconteceu em quase todos os estados que pesquisamos até o momento.

Mas é o ano de 1955 que nos interessa para efeitos dessa pesquisa. Nesse ano surge, a partir da iniciativa de um homem chamado de Rominho, a primeira escola de samba do Espírito

Santo: Unidos da Piedade. Diz Moreira (2010) que “Rominho não tinha condições de ir ao Rio para frequentar as rodas de samba e participar dos desfiles de carnaval, resolveu criar sua própria escola de samba no morro da Fonte Grande e Piedade” (MONTEIRO, 2010, p. 76).

Já segundo a pesquisa de Silva Júnior (2021), as primeiras inquietações sobre as escolas de samba do Espírito Santo surgiram a partir do intercâmbio estabelecido por jovens que, há época, seguiam para o estado do Rio de Janeiro com o intuito de servir ao serviço militar obrigatório no início da década de 1950 e, ao se depararem com a cultura dos blocos de samba e das escolas de samba cariocas, se impressionaram. Assim, esses jovens passaram a imaginar que seria possível a trazer para o Espírito Santo a cultura das escolas de samba, pois percebiam semelhanças entre a batucada que faziam e as escolas de samba cariocas (Oliviera, 2009).

Foi assim, segundo a pesquisa de Silva Júnior (2021), que esses jovens ao voltarem para suas casas em Vitória cuidaram de repassar suas ideias e experiências na tentativa de viabilizar a fundação de uma escola de samba no morro da Piedade e a fusão das batucadas que já existia “proporcionou a oficialização de uma escola em 15 de janeiro do ano de 1955, cujo nome seria Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos da Piedade” (Silva Júnior, p. 39). A Unidos da Piedade desfilou sozinha durante os anos de 1955 e 1956; ainda não havia, fora ela, outra escola de samba oficializada. Fonseca (1993) revela que foi apenas em 1957 que surgiu a segunda escola no carnaval capixaba, a Acadêmicos do Moscoso. Diz ainda esse autor que, embora não tenha sido estabelecida uma disputa entre as duas escolas de samba em 1957, por efeitos comparativos a Unidos da Piedade foi eleita pelo público a campeã daquele carnaval (Fonseca, 1993).

De acordo com Cavalcanti (1999), as batucadas, denominadas bloco de samba, cresceram nos morros da Piedade, Fonte Grande e Moscoso a partir das contribuições das camadas mais pobres da população dessas localidades que mantinham as tradições culturais afro-brasileiras. Os morros citados pelo autor estão situados na região central da cidade de Vitória (capital do Espírito Santo) e, conforme orienta Silva (2022), tornaram-se territórios de referência cultural do povo negro. Isto porque, no período pós-abolição, essa região foi destino de muitos negros libertos que começaram a socializar, nessas localidades, suas culturas a partir de processos de sociabilidades; tornando a região “berço da cultura identitária negra da cidade” (Silva, 2022, p. 142).

Como podemos observar, o surgimento da primeira escola de samba do Espírito Santo acontece em uma região permeada pela cultura negra da cidade de Vitória. Silva Júnior (2021) diz que os morros da cidade de Vitória “são reconhecidos também por serem o território do samba capixaba, reduto charmoso da boemia da cidade de Vitória” (Silva Júnior, 2021, p. 23).

Lembra-nos ainda esse autor que a população oriunda dos morros capixabas é aquela parte da população que não conseguiu sobreviver nos bairros mais baixos da cidade e foi sendo, nas palavras de Silva Júnior (2021), oprimida e “jogada” para os morros. Como não poderia deixar de ser, encontramos tensões importantes nas pesquisas que visitamos sobre o surgimento e manutenção das escolas de samba capixabas. As tensões ficam por conta da violência que experimentavam “os integrantes, que eram discriminados e sofriam com intensa rejeição, principalmente por suas origens negras, status social, além da falta ou empregabilidade desconsiderada por outras profissões reconhecidas como superiores” (Silva Júnior, 2021, p. 49).

Assim como em outros estados, as escolas de samba capixabas foram crescendo e tiveram a década de 1980 como a época de ouro. No ano de 2021, o jornal A Gazeta¹¹, em matéria online, lembrou os carnavais dos anos 1980; permitindo-nos entender um pouco mais sobre os cenários das escolas de samba naquela época. Na figura 18, a seguir, temos o registro do desfile da escola Unidos da Piedade no ano de 1986. Veja:

Figura nº 18 – Desfile da escola de samba Unidos da Piedade



Fonte: Ailton Lopes/Arquivo A Gazeta (1986)

Podemos perceber que o registro revela a evolução do casal de mestre-sala e porta-bandeira no desfile do ano de 1986. Muito embora tenha sido sempre uma escola bastante competitiva, como percebemos nas narrativas que constam das diversas pesquisas que

¹¹ Essa matéria recebeu o título de *Memória da folia - Carnaval capixaba: os desfiles inesquecíveis dos anos 1980*. Encontra-se disponível no endereço: <https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura/carnaval-capixaba-os-desfiles-inesqueciveis-dos-anos-1980-0221>.

visitamos, a Unidos da Piedade venceu apenas um campeonato na década de 1980; sendo essa conquista obtida no ano de 1986 com o enredo “Sua Majestade, o Café”.

O jornal A Gazeta revela que nos anos 1980 as escolas se preocupavam em mostrar toda a sua força nos desfiles por meio dos seus componentes o que tornava as disputas acirradas. A grande campeã da década de 80 foi a escola Novo Império com 5 títulos, seguida da escola Independentes de São Torquato com 3 títulos.

A escola de samba Novo Império, de acordo com a pesquisa de Cordeiro (2021), foi fundada no ano de 1956 e reivindica, nos escritos do autor, ter sido a segunda escola fundada na cidade de Vitória (Espírito Santo). Já os escritos de Siqueira (2013) apontam que a Novo Império teria surgido da Acadêmicos do Moscoso. Seja como for, podemos perceber que se trata também de uma instituição longeva e que certamente contribuiu significativamente para o acontecimento dos grandes carnavais capixabas. O Jornal A Gazeta apresenta um registro do desfile da Império nos anos 1980, mais especificamente no ano de 1987. Veja:

Figura nº 19 – Desfile da escola de samba Novo Império



Fonte: Nestor Muller/ Arquivo A Gazeta (1989)

Diz a matéria do A Gazeta¹² que no ano de 1987 os desfiles das escolas mudaram de lugar. Fato é que o novo local, conhecido como “sambão do povo”, ficou conhecido também

¹² Essa matéria recebeu o título de *Memória da folia - Carnaval capixaba: os desfiles inesquecíveis dos anos 1980*. Encontra-se disponível no endereço: <https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura/carnaval-capixaba-os-desfiles-inesqueciveis-dos-anos-1980-0221.0>

como o “quintal da família Imperiana”. Tal apelido surgiu porque o local dos desfiles ficava a poucas ruas da quadra da escola Novo Império; sendo assim, a escola sentia-se literalmente em casa durante os desfiles.

Outra escola citada na matéria do jornal A Gazeta foi a Independente de São Torquato que, segundo matéria do jornal online A Folha de Vitória, foi criada em 1974 após ter sido campeã dos concursos oficiais de blocos de Vitória e de Vila Velha¹³. O Grêmio Recreativo Escola de Samba Independente de São Torquato é uma escola de samba da cidade Vila Velha e teria sido fundada em 17 de fevereiro de 1974¹⁴.

Figura nº 20 - Neuza Maria Alves, inesquecível porta-bandeira da Independentes de São Torquato, comemora a conquista do carnaval de 1982



Fonte: José A. Magnago/ Arquivo A Gazeta (1982)

A pesquisadora do carnaval capixaba, Iamara Nascimento, uma das entrevistadas nessa tese, disse ao jornal A Gazeta que o título da Independentes de São Torquato, em 1981, pode

¹³ Essa informação está vinculada no endereço:
<https://www.folhavitoria.com.br/entretenimento/noticia/02/2023/independentes-de-sao-torquato-presta-homenagem-as-mulheres-no-carnaval-de-vitoria-2023>.

¹⁴ Essa informação consta do Blog
https://carnaval.fandom.com/pt/wiki/Independente_de_S%C3%A3o_Torquato

ser considerado um divisor de águas na história da agremiação. “A escola chamou a atenção pelo tom de vermelho usado em suas fantasias, com alegorias forradas com tecidos aveludados. Com o enredo *Festas e Folguedos populares do Brasil*, “a agremiação mesclou irreverência e luxo num desfile contagiante, elogia”¹⁵.

Assim, demonstramos um recorte da história das escolas de samba do Espírito Santo; tentando entender um pouco mais sobre as particularidades a elas inerentes. Esse exercício não teve o intuito de reconstruir a sua história, mas de aproximar o leitor das diversas memórias resguardadas que puderam ser acessadas por meio de nossa pesquisa e simplificada em um breve registro. Precisamos dizer também que a escolha pelos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Pará, Espírito Santo e respectivamente suas escolas de samba deu-se pelo fato de serem os voluntários de nossa pesquisa oriundos destes. Assim, parece-nos fazer muito sentido a iniciativa do recorte estabelecido; uma vez que os sujeitos de nossa investigação vão falar sobre suas realidades e, para um melhor entendimento dos relatos, antecipamo-nos refletindo sobre o contexto histórico das regiões nas quais estes estão inseridos.

Avançando no delineamento de nossa pesquisa, na próxima seção trabalharemos o nosso capítulo teórico; demonstrando as nossas reflexões sobre o paradigma da Afrocentricidade como instrumento de leitura social e discutindo a importância da consciência afrocêntrica e de seus desdobramentos.

¹⁵ Essa informação consta do jornal A Gazeta no endereço:
<https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura/carnaval-capixaba-os-desfiles-inesqueciveis-dos-anos-1980-0221>.

3. A AFROCENTRICIDADE COMO PARADIGMA DE LEITURA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A teoria da Afrocentricidade toma como referência o reconhecimento da história e a contribuição dos povos africanos no mundo. Assim, ao considerar que o povo africano tem sua própria cultura; saberes; religiosidades; modelo econômico; modelo político etc., reconhecemos que negras e negros precisam compreender suas histórias; resgatando suas memórias, o que reverbera na centralização de suas vidas no continente africano e fora dele; propondo, dessa forma, uma ótica diferente daquela imposta pelo eurocentrismo. Não obstante, entender o eurocentrismo é fundamental para entendermos a Afrocentricidade; isso porque ela nem existiria se o continente europeu não tivesse resolvido “se apropriar, com exclusividade, da prerrogativa de escrever a história de todo o resto do mundo” (Nascimento, 2009, p. 37).

Concreto é que os europeus se acharam mais qualificados para contar não apenas sua história, mas a história do povo negro e dos povos tradicionais no mundo pois imaginavam que a Europa era a mais avançada dentre todas as culturas humanas existentes já produzidas (Nascimento, 2009). Nesse sentido, podemos perceber que os escritos de Nascimento (2009) fazem total sentido quando a autora nos lembra que sem o eurocentrismo a teoria da Afrocentricidade não seria necessária.

A Afrocentricidade foi idealizada por Molefi Keti Asante nos anos 1980 como um paradigma de trabalho acadêmico com a ideia central de que era necessário construir a história da África se distanciando da cultura eurocêntrica. Portanto, a Afrocentricidade é “um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos, é a colocação do povo africano ao centro de quaisquer análises de fenômeno africano” (Asante, 2014, p. 3). Em outras palavras, a Afrocentricidade critica e se opõe a ideia de que a supremacia branca, que se constituiu a partir da dominação europeia, seja perpetuada no imaginário africano. Para um entendimento pleno, parece-nos pertinente trazer os escritos do próprio Molefi Asante. Veja o que diz o autor:

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca (Asante, 2014, p. 3).

Asante (2014) mostra que todo indivíduo africano deve buscar seu lugar em um dado fenômeno social. Significa dizer que a incorporação no imaginário africano da ideia de que eles são e sempre foram protagonistas de sua própria história revoluciona suas ações desmistificando e desmentindo as falsificações das histórias e narrativas que oprimiram e oprimem o povo africano durante toda sua existência. Autores como Reis, Lima e Nascimento (2019) lembram que o paradigma da Afrocentricidade reconhece os sujeitos africanos como sujeito epistêmico que necessita entender sua história e assim “(re)centralizar sua vida, seu povo e sua terra” (Reis, Lima e Nascimento 2019, p. 4).

Como não poderia deixar de ser, a chegada da Afrocentricidade como teoria de leitura social fez com que alguns estudiosos reorganizassem suas lentes de investigação principalmente no que diz respeito à dimensão humana; tendo em vista que o mundo ocidental cuidou, por muito tempo, de encurralar e aprisionar o povo africano nos calabouços das ditas leis ocidentais; reservando para eles uma espécie de estrangulamento epistêmico, distanciando-o dia a dia de sua cultura materna, o que tem como produto sérios prejuízos psicológicos e espirituais às custas do modo eurocêntrico de ser e de agir (Asante, 1980). É preciso reconstruir a história africana nas diásporas no mundo; garantido dessa forma rupturas com a concepção eurocêntrica. Teóricos como Diop (2011) e Asante (2014), por exemplo, trazem contribuições para pensarmos os prejuízos que a cosmovisão eurocêntrica causou ao reforçar estereótipos racistas durante toda a história.

Asante (2014), como já mostramos, diz que a Afrocentricidade é “um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos, é a colocação do povo africano ao centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (Asante, 2014, p. 3). É a partir do que traz o autor, que entendemos e vemos a necessidade urgente de ampliar nossos olhares; reposicionando o povo negro ao centro das atenções e reconfigurando, dessa forma, seu agir, pensar e sua forma de perceber o mundo em que vive. Para que isso seja possível, Asante (2014) defende que se faz necessária a construção de uma ideologia que considere a agência africana, ou seja, que reconheça o povo africano como construtor de sua história e de sua cultura.

Assim, a Afrocentricidade posiciona as experiências africanas para que, a partir delas, seja possível ampliar a compreensão do mundo sem permitir, no entanto, que as práticas existentes imponham-nos processos de negação como os promovidos pela cultura eurocêntrica ao longo da história; valorizando o centro e a visão de mundo de cada sujeito a partir de suas especificidades; tornando-os protagonistas de suas próprias vidas (Nascimento, 2008). Não

podemos perder de vista, em hipótese alguma, que o povo africano foi sequestrado de seus lugares e modos de vida pelo movimento brutal e avassalador que foi a colonização e a escravização de seus corpos. Essas condições brutais, diz Mazama (2003), fizeram com que os africanos fossem marginalizados ao longo da história; alterando dessa forma o percurso natural de suas vidas, o que foi naturalizado mundialmente e visto como um processo normal de dominação. Agora, é preciso estabelecer um novo caminho para que seja possível reconstruir as suas histórias e reorganizar suas memórias; ratificando dessa forma que os africanos podem estar onde eles desejarem; sendo eles mesmos os donos de suas próprias decisões.

Fato é que a Afrocentricidade, como forma de pensar o mundo, pode articular uma potente rede contra hegemônica quando passa a questionar as ideias eurocêntricas epistêmicas que se forjaram em intervenções sempre particulares (Asante, 2016). Diop (2011) diz que a Europa elegeu sua cultura como superior; o que serviu dentre outras coisas para promover aos africanos uma espécie de bloqueio conceitual que foi sendo ampliado através do que o autor chama de posições anti-africanas. Diop (2011) questiona ainda sobre a possibilidade de libertação do povo africano das estruturas racistas que o mundo lhes impõe. O questionamento de Diop (2011) fez pensar que para que possamos conseguir novos resultados temos que construir novas intervenções, ou seja, é razoável imaginar que essas só seriam possíveis se buscássemos soluções anti-hegemônicas através de categorias de espaço-tempo. Sobre essas categorias, diz Asante (2016):

Estas são categorias que colocam a África no centro da análise das questões africanas e dos povos africanos como agentes nos nossos próprios contextos. Do contrário, como poderemos levantar questões práticas para melhorar nossa situação no mundo? Os judeus do Antigo Testamento perguntavam: "Como você pode cantar uma música nova em uma terra estranha?" Os afrocentristas perguntam: "Como o africano pode criar uma filosofia libertadora a partir dos ícones da escravidão mental?" (Asante, 2016, p. 5).

Assim, podemos entender, a partir do que ensina Asante (2016), que a relação espaço-tempo, pensada como recorte temporal, possibilita ao indivíduo ter uma ideia sobre si e sobre a realidade ao seu redor. Nesse sentido, a consciência negra, por exemplo, estaria no campo do recorte espaço-tempo, considerando as experiências traumáticas dos africanos nas diásporas, o que provocaria, por hipótese, o desejo de conhecimento de sua própria história e uma melhor leitura sobre a realidade em que vive; abrindo processos de reflexões sobre a agência e sobre a localização (características epistemológicas da teoria da Afrocentricidade). Sobre a agência africana diz Asante (2009) que se trata de um conjunto de instrumentos e que sua articulação serve para recuperar a sanidade da população negra; sendo, também, de suma importância para

construção e manutenção da liberdade. É, em síntese, a chave para reorganização e reorientação de modo que os sujeitos possam atuar “como agentes, e não como vítimas ou dependentes” (Asante, 2009, p. 94). Para melhor entendermos, posso citar o exemplo do tráfico do povo africano que, quando posto em debate, “se concentra nas atividades dos brancos em vez de se concentrar nos esforços de resistência dos africanos” (Asante, 1991, p. 171). Sobre a localização podemos dizer, ainda conforme mostra Asante (2009), que ela se baseia nas relações em centros e margens do pensamento e da construção epistemológica de cada indivíduo de forma consciente. Assim, podemos pensar que centro e margem dizem respeito às perspectivas de localização que cada um resguarda; levando em conta suas próprias referências culturais e históricas; não permitindo a marginalização de sua própria trajetória. Vejamos o que diz, na íntegra, Asante (2009) sobre localização:

no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporária ou permanentemente, em determinado espaço. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito a sua cultura. Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor (ASANTE, 2009, p. 96 e 97).

Localizar-se, portanto, na perspectiva afrocentrada significa assumir que não existem lugares de privilegiados historicamente falando; todo lugar é um lugar, dessa forma, “não existe um antilugar. Ou se está envolvido com uma posição ou com outra (...) todos os lugares são posições” (Asante, 2009, p.103). O que está em jogo na agência e localização é o fato de que ser agente é assumir papel de protagonista e se localizar implica na promoção das condições necessárias para a liberdade humana.

Outrossim, parece-nos relevante nesse momento pensar como a Afrocentricidade, enquanto um paradigma epistemológico, pode ser utilizada para investigarmos a educação das relações étnico-raciais não apenas na educação formal, mas em todas as formas de educação. Não obstante, demarcar uma educação na perspectiva afrocentrada teria como ponto de partida revisitar as tramas e narrativas envolvidas na produção dos mais diversos saberes ao longo da história. Dos Santos Junior (2010) diz que a educação pensada a partir da afrocentricidade encontra-se na necessidade de posicionar as perspectivas africanas e diaspóricas como centro. Diz o autor que não se trata de estabelecer conceitos biológicos, mas de considerar que todos as pessoas negras, estejam elas em África ou não, fazem parte da história. Nas palavras de Asante (2009) “africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação européia” Asante (2009, p. 102). A preocupação na dimensão educacional fica por

conta de que nem toda africana ou africano é uma pessoa afrocentrada. O que vai fazer com que eles passem a enxergar o mundo a partir da afrocentricidade é:

a valorização de suas tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência que se traduzem nas mais variadas formas de resistência à aniquilação psicológica, cultural, política e econômica dos povos africanos” Dos Santos Junior, 2010, p. 7).

Dessa forma, a Afrocentricidade fomenta processos educacionais quando provoca o sujeito epistêmico a repensar sua trajetória; o que o levará a pensar suas concepções enquanto ser humano. A construção dessa consciência fará com que ele comece a buscar fundamentações afrocentradas; entendendo que, na afrocentricidade, história, cultura, religião e ser humano por exemplo, não podem ser pensados de forma dissociada.

A verdade é que para os europeus o povo africano era incapaz de produzir cultura e promover processos educacionais; isto porque para eles era inconcebível que os africanos resguardassem capacidades intelectuais. Ou seja, o eurocentrismo promoveu um processo de apagamento sistematizado e organizado do povo negro, seja em África, seja nas diásporas, para sugerir, simplesmente, incapacidade; não racionalidade e incivilidade. É nesse sentido, e diante dos fatos historicamente construídos, que Asante (2014) ratifica a necessidade da construção intelectual e cultural do povo africano baseado nos seus principais interesses; fomentando a construção da agência africana e demonstrando que o povo negro sempre foi protagonista de sua história e produtor de sua cultura; reposicionando a ideia de que o povo africano precisa superar o processo de negação imposta pelo eurocentrismo e tornar as experiências africanas como lentes fundamentais para compreender o mundo.

Avançando nos processos de opressão impostos pelo eurocentrismo, não podemos esquecer que nas mais diversas nações em que o povo africano foi escravizado, a eles era também imputada a proibição de qualificação que não fosse relacionada à atividade fim da escravização. Significa que os escravizados nas diásporas mundo afora não tinham o direito de aprender a ler ou escrever e os que insistiam, de alguma forma, no desenvolvimento de aptidões intelectuais eram punidos. No caso do Brasil, por exemplo, diz Garcia (2007) que a Constituição Brasileira de 1824, Constituição essa que institui a educação primária gratuita para todos os cidadãos livres, proibia escravizados negros de frequentarem a escola, o que se concretiza como plena violência e opressão.

Molefi Asante quando começa a pensar a teoria da Afrocentricidade elenca alguns princípios fundantes como a ação do pensamento e a ética afrocentrada; enfatizando que essa abordagem deveria se opor a todo tipo de opressão tais como racismo e dominação racial branca

(Asante, 2014). Assim, a Afrocentricidade revela uma força ideológica que problematiza, a todo instante, a necessidade da libertação psicológica que a mordaça do eurocentrismo impôs ao povo africano; considerando-a como uma escola que investiga a história africana e posiciona o povo negro ao centro das discussões; entendendo, dessa forma, suas contribuições em cada momento histórico (talvez essa seja a maneira mais simples de definir a teoria de Molefi Asante).

Após entendermos um pouco sobre o contexto do paradigma afrocêntrico, faz-se necessário conhecer a sua importância no contexto para além mar, ou seja, no contexto das diásporas. Como não poderia deixar de ser, a Afrocentricidade objetiva dar sentido às existências africanas; contextualizando as mais diversas experiências vividas pelos africanos nos mais diversos processos sociais diaspóricos. Almeida (2019) ajuda-nos a entender tais processos e experiências quando diz que uma das mais importantes intervenções promovidas pelo paradigma afrocêntrico consiste em manter o sujeito africano ao centro das discussões, não como objeto e sim como alguém com voz e promotor da sua visibilidade e da sua história.

Em síntese, podemos dizer que a partir do que revela Almeida (2019), pensar de forma afrocentrada é sugerir que os africanos sequestrados do continente africano retomem sua humanidade e sua herança cultural que, por ocasião da escravização, foram-lhes roubadas e negadas; reposicionando-as na (re)construção de suas tradições. Sem esse entendimento e orientação, o povo africano estaria, nas diásporas, sempre orientando-se pelo pensamento eurocêntrico e, conseqüentemente, negando sua própria história.

Uma nova narrativa é urgente para a construção da verdadeira história africana. Faz-se necessário promover as experiências vividas no continente africano e fora dele; criando uma espécie de agenda positiva que o mundo nunca tentou reconhecer ou até mesmo entender e ter acesso. Isto significa a libertação psicológica e a promoção da agência africana; contrapondo a imposição hegemônica eurocêntrica historicamente tida como verdade incontestável. Diop (2011) alerta que para que aconteça a libertação psicológica, as ciências africanas precisam ser difundidas amplamente nos diferentes níveis de formação na educação formal; sendo assim incorporada aos currículos oficiais escolares nos países do continente africano e nas diásporas. Isso porque até os dias atuais os nossos livros didáticos continuam a promulgar o eurocentrismo como base de todo conhecimento humano.

Pensado no que diz Diop (2011) e raciocinando a partir da educação brasileira, entendemos ser importante sinalizar a batalha travada pelo Movimento Negro no Brasil que consegue aprovar, após uma ampla discussão em nível nacional, a Lei 10.639 de 2003; tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ensino esse que provoca

discussões quase que intermináveis e a promulgação do Parecer nº CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP, 1/2004 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Fato é que, mesmo com todos os desafios, podemos dizer que a promulgação da Lei 10.639 de 2003 deu o amparo legal para que as professoras e professores pudessem, a partir daquele momento, promover seus planejamentos contemplando inclusive o paradigma afrocêntrico em suas aulas nos diferentes níveis de ensino (um considerável avanço). Assim, vários são os conteúdos das ciências africanas que podem ser trabalhados, explorados e discutidos nas mais diversas áreas do conhecimento da educação básica e não apenas nas aulas de história. Obviamente, a partir do momento em que os conteúdos relacionados às ciências africanas entram no currículo oficial da educação brasileira a escola passa, ou pelo menos deveria passar, por ressignificações quanto ao olhar referente às novas necessidades. Dessa vez, não mais por aspectos sensíveis ou por militância intelectual, mas por força de Lei que objetiva uma reescrita da história do povo africano em África e nas diásporas.

Sobre a incorporação da historiografia africana, Asante (2009) diz que não se trata de uma tarefa fácil; sendo um desafio para os intelectuais afrocêntricos. É importante termos todo o cuidado e o discernimento necessários ao pensarmos sobre propostas de intervenção a partir da afrocentricidade. Isso porque a teoria afrocêntrica não é uma epistemologia que objetiva, exclusivamente, como muitos podem pensar, confrontar a teoria eurocêntrica. O que a teoria da Afrocentricidade intenta é se distanciar dessa matriz de conhecimento uma vez que ela nega a construção do conhecimento africano e as suas ciências; o que é ratificado por Mazama (2009) quando a autora lembra que a Afrocentricidade tem como objetivo abolir as inverdades e injustiças promovidas pela supremacia branca, ao longo da história, que promoveu a invisibilidade do povo negro. Veja o que fala a autora:

a supremacia branca se expressa como um processo físico de pura violência, muitas vezes extremamente brutal. A escravização, pelos europeus, de milhões de africanos durante várias centenas de anos, o extermínio dos povos indígenas na América, assim como a matança e o aprisionamento de milhões de africanos durante o período da colonização, são apenas exemplos de uma lista aparentemente interminável de atos de terror perpetrados por supremacistas brancos em todo o planeta. (Mazama, 2009, p. 111).

Asante (2014), ao falar sobre a Afrocentricidade, lembra ainda que independente da nação ou da diáspora em que o povo africano esteja inserido, todos devem fazer parte de um mesmo Sistema, o Sistema Cultural Africano. Isso porque, todos devem compartilhar os

mesmos costumes ancestrais. Diz ainda o autor que talvez tenham sido os laços ancestrais que tenham feito com que os africanos tenham resistido a toda violência sofrida ao longo de centenas de anos (Asante, 2009). Dessa forma, no mundo contemporâneo, a Afrocentricidade tem a missão de resgatar os costumes e a cultura do povo negro.

O resgate e a reconstrução devem ser norteados por processos identitários capazes de representar seus desejos e de contemplar seus anseios. Cada africano deve, irrestritamente, incorporar sua verdadeira essência; conectando-se, dessa forma, com as mais diversas dimensões inerentes à sua existência; religiosidade, cultura etc.; só assim será possível compreender a sua essência e o seu lugar no mundo assumindo todos os seus interesses e conexões ancestrais. Entender a si mesmo é reconhecer-se e não se permitir ser dominado pela cultura do outro.

Quando a dominação ocorre, os países sempre se aproveitam das nações dominadas; a exemplo dos africanos das diásporas que sofreram e sofrem com a imposição dos dominantes até os dias atuais. Assim, podemos dizer que a necessidade de afrocentrar-se, por exemplo, reside na necessidade de uma melhor compreensão de mundo para que após essa conscientização seja possível a defesa, de forma estruturada, da sua história e da sua cultura visto que estas possibilitam a busca por um futuro diferente sem que esteja condenado a viver eternamente sob o domínio cultural de outra nação (Nobles, 1985).

Para Asante (2014), é possível viver perfeitamente a partir de sua cultura sem a necessidade de destruir a cultura do outro. Quando essa consciência se desenvolve, descortinamos muitas inverdades que foram ditas durante centenas de anos sobre o povo africano. Se tomarmos como exemplo a religião, podemos ver uma espécie de demonização das religiões de matriz africana. Os Deuses cultuados em África foram e são demonizados nas mais diversas diásporas mundo afora; isto porque os seus cultos ainda são vistos como não civilizados a partir de várias inverdades narradas durante anos, como acontece até os dias atuais no Brasil. Para ratificar tal passagem, não preciso referenciar; assumo o que digo por ter vivenciado várias experiências sobre o tema.

Não restam dúvidas de que é preciso desenvolver e fortalecer a consciência afrocentrada incessantemente tendo em vista que incessante também é o desejo de dominação da supremacia hegemônica. Vez por outra, nos deparamos com a promulgação e promoção de estigmas e estereótipos que tem como objetivo dar conta de um processo de negação que reverbera, necessariamente, em invisibilidade. É fácil perceber que, em sociedade, onde a supremacia branca é promulgada, os problemas sociais, no entendimento da classe dominante, só se

originam da população de cor que passa a ser prisioneira de uma sociedade que a todo momento busca a sua desvalorização.

É por isso que Asante (2014) alerta: a liberdade de um povo não está ligada, necessariamente, as dimensões econômicas e sociais. O autor enfatiza que a libertação deve vir por meio de quebra das algemas simbólicas culturais pois só assim o povo africano estará livre para construir suas próprias histórias. Asante (2014) lembra ainda que toda nação africana que não se liberta de seus opressores está fadada a viver à margem de seus planos e projetos econômicos e sociais. Isto porque as nações que continuam sob mordanças construídas por concepções eurocêntricas, também continuam sendo reprodutoras de um interminável sistema de opressão que coloca uma venda em seu povo; impondo-lhes uma cegueira não apenas objetiva, mas simbólica.

Não obstante, não podemos nunca esquecer que o opressor, nas mais diversas diásporas mundo afora, tentou e tenta fazer com que o povo negro esqueça, definitivamente, o sentido e o significado do que é de fato ser africano. Por isso é necessário ter em mente que esse mesmo opressor resiste no seu projeto inicial e se recusa a corrigir suas atitudes reforçadas ao longo da história (Asante, 2014). É nesse sentido, que o pensamento afrocentrado é uma estratégia para reposicionar intervenções nas mais diversas dimensões; tais como: educacionais, econômicas, culturais e políticas dos povos africanos em África e nas mais diversas diásporas.

A teoria da Afrocentricidade defende que o povo negro deve estar no centro da história; assumindo que suas intervenções devem sempre observar a Agência Africana. Isso porque só é possível alcançar resultados significativos se o agir estiver alicerçado em referenciais coletivos e africanos em contraponto aos ditos ritos universais. A consciência da necessidade de estabelecer a Agência africana, por exemplo, precisa estar posta na coletividade; se presente em cabeças dissociadas e não conectadas estaria fadada a se perder.

Os movimentos negros nas diásporas, por exemplo, foram responsáveis por divulgar seus interesses e lutas em várias cabeças. Esses movimentos propagaram suas pautas difundindo-as nas sociedades e modificaram, na medida do possível, o rumo de sua história; reposicionando, assim, o povo africano que precisava de um direcionamento nas diversas diásporas, o que reverberou no pontapé inicial para construção e desenvolvimento da consciência afrocêntrica.

Diz Asante (2014) que quando o povo africano não desenvolve a consciência, conseqüentemente, não desenvolve também sua cultura e acaba por se distanciar da sua história. Não ter conhecimento sobre suas origens e sobre sua história fez com que o povo africano fosse oprimido durante toda a história nas mais diversas experiências. A brutalidade imposta pelo

sequestro coletivo do dominante fez com que, ao sair de seu continente, esse povo perdesse tudo (inclusive sua ligação familiar), até de seus nomes eles eram privados; isso porque eram rebatizados nas nações onde eram escravizados com outros nomes escolhidos pelos opressores. Diante dessa violência, os africanos tornavam-se pessoas, literalmente, sem história; suas histórias eram apagadas (um domínio não apenas físico, mas também psicológico) (Asante, 2014).

Percebemos que o domínio psicológico imposto ao povo negro pela supremacia branca durante o processo escravista nas diásporas talvez tenha sido um dos mais violentos dada a sua brutalidade; provocando inúmeros prejuízos (inclusive psicológicos). Digo isso por entender que a violência psicológica, que “roubou e apagou” os nomes de origem de cada africano, impôs-lhe uma espécie de distanciamento do ser negro em um espaço que não era permeado por nada que conversasse com a sua origem (privação de seus costumes, da sua cultura, de suas crenças) e passava a viver da pior forma possível; sendo vítima de intervenções que priorizavam uma espécie de vulnerabilidade psicológica imposta pela ausência de referências culturais e sociais a que tinha sido imposto.

De acordo com os ensinamentos de Diop (1974), muitos africanos perderam, totalmente, as suas referências não só em África, mas também na diáspora. Isso aconteceu, segundo o autor, do apagamento de sua cultura, no continente africano e fora dele, o que acabou constituindo como produto uma espécie de negação psicológica às referências oriundas do continente africano. Concreto é que a estratégia de apagamento estabelecida pelos europeus tinha um só objetivo, como já dissemos: apagar qualquer produção que se originasse da África, pois assim era possível pôr em curso um outro projeto (o da dominação psicológica) o que ajudaria também a apagar das mentes dos africanos sua própria cultura e história.

Verdade é que não é tarefa fácil assumir sua origem africana. É uma construção identitária promotora de uma intervenção simbólica e ao mesmo tempo política que representa o desenvolvimento da consciência e, portanto, sua localização psicológica e sua agência africana. A tomada de consciência talvez seja um dos atos mais importantes no processo de centralização do povo negro. O eurocentrismo e sua forma de ver e entender o mundo aniquilou, por centenas de anos, outras culturas; fazendo com que essa aniquilação chegasse a “mente, tonando a Europa como centro do mundo” (Reis, Lima e Nascimento, 2019, p.126).

Sobre a tomada de consciência, Asante (2014) diz que não existe liberdade se não houver libertação da mente e o primeiro passo para que a libertação da mente aconteça é a emancipação do povo negro no que se refere ao domínio da linguagem. “Não será possível direcionar nosso futuro sem primeiro controlarmos nossa linguagem. O sentido da linguagem está na precisão de vocabulário e na estrutura em um contexto social particular. Se nos

deixarmos aprisionar pelos conceitos dos outros, então sempre falaremos e agiremos como eles” (Asante, 2014, p. 52). Essa passagem provoca-nos profundamente quando entendemos como o controle social acaba se tornando poder político estruturado pelos dominantes; podendo apenas ser superado quando diante da tomada de consciência do povo negro. A importância da linguagem própria reside, portanto, em ação de resistência contra as mais diversas formas de opressão.

Nascimento (2016) diz que o orientar-se psicologicamente é instrumento fundante para entender-se. Segundo o autor, a Afrocentricidade ajuda o povo negro a entender que não pode seguir algo que não lhe representa; devendo, assim, alinhar-se com o que resguarda a sua história e se distanciar de tudo que o oprime: a cultura hegemônica alicerçada na dominação branca eurocêntrica. Precisamos ter em mente que cada nação dominante vai tentar impor sua estrutura e instrumentos por meio de discursos a fim de perpetuar sua própria cultura e crenças.

Nesse sentido, Nascimento (2016) lembra que a estratégia de controle social atua em todo o mundo. Por vezes deparamo-nos com discursos promulgados inclusive por autoridades e parlamentares, como mostra-nos a experiência brasileira, afirmando que no Brasil africanos nunca foram escravizados e que o racismo seria uma invenção. Essas informações ganham visibilidade e vão penetrando na cabeça dos que não resguardam a preparação necessária para interpretá-las; assim discursos com esse tipo de conteúdo tornam-se verdades quase que incontestáveis; uma proposição que representa uma estratégia opressora ensinada pelo eurocentrismo e que objetiva dar conta de um apagamento da historiografia dos povos africanos.

Asante (2014) diz que é preciso que os africanos promovam rupturas com o processo hegemônico de dominação eurocêntrica; entendendo que enquanto o povo negro estiver enxergando o mundo pelas lentes dos dominantes nunca conseguirá libertar-se. Ainda segundo o autor, o entendimento Afrocêntrico, se incorporado, pode ajudar a promover as rupturas necessárias; fazendo com que seja possível superar a supremacia eurocêntrica, o que acarretará o reconhecimento da africanidade; sendo este talvez um dos mais importantes elementos fundantes da Afrocentricidade. O povo negro não deve mais permitir ser dominado, mas para isso é preciso estabelecer a tomada de consciência necessária que o levará a não permitir mais a escravização de sua mente; sendo esta, nas palavras de Asante (2014), o tipo de escravização que causa o maior dano pois a escravização mental não permite ao povo negro enxergar a vida de forma nítida (Asante, 2014).

3.1 Afrocentricidade e educação para as relações étnico-raciais

Quando pensamos no paradigma Afrocêntrico temos que considerar, em primeiro momento, que afrocentrar-se significa poder perceber todas as formas de opressão e promoção de estereótipos que promulguem preconceitos ou qualquer tipo de discriminação e isso é educação para as relações étnico-raciais. Uma das principais frentes do pensamento Afrocentrado é, sem dúvidas, o combate ao racismo nas várias formas em que se apresenta. Esse desdobramento só é possível se as mentes operarem a partir de uma linguagem orientada a compreender os ataques impostos ao povo negro; para isso é preciso estar alinhado com a teoria, caso contrário estaríamos diante de uma dificuldade intelectual de interpretar a realidade vivida. Estamos chamando atenção para esse fato tendo em vista que, no exemplo do Brasil, várias são as formas em que o racismo se materializa e muitos que sofrem na pele essa violência nem percebem dada a falta de senso crítico. Portanto, desenvolver o pensamento e a consciência Afrocentrada é fundamental para que o povo negro possa combater as diversas atrocidades que ainda estão presentes em nossa sociedade.

Não tenho dúvidas de que a educação é o caminho mais profícuo para que possamos extinguir algumas atitudes, discursos e até mesmo vocábulos, perpassados por gerações, racistas que ganharam força e que, por muitos anos, violentaram (e ainda violentam) a população negra. É na verdade uma batalha que nós professoras e professores devemos travar, diariamente; até porque ainda, nos dias de hoje, o eurocentrismo, por exemplo, domina o campo acadêmico/ científico e lutar contra ele exige preparo intelectual e segurança na prática de uma educação para as relações étnico-raciais. Asante (2014), por exemplo, elenca alguns termos que, segundo ele, não devemos proferir em nossos discursos e em nossas intervenções pedagógicas. Um dos que nos chamou atenção foi o termo *subsaariana*; isso porque é muito comum encontrarmos esse termo inclusive em escritos de autores negros no Brasil quando se referem ao que chamam de África negra – sendo essa considerada como a que se localiza ao Sul do deserto do Saara (Oliveira, 2016).

É preciso estarmos atentos e vigilantes para não fazermos uso de alguns discursos mesmo que estes estejam sendo proferidos por alguém que, aparentemente, não tenha pretensões de propagar o racismo. O próprio Asante (2014) alerta que muitos termos advindos dos discursos de opressão estão presentes em nosso cotidiano das formas mais sutis e, por falta de conhecimento, vários autores fazem uso desses termos; é fundamental, então, que reforçarmos a existência desses termos pois eles precisam ser erradicados da nossa linguagem. Só dessa forma estaremos aptos a considerar a originalidade e a coerência de uma produção

alicerçada na Afrocentricidade (Asante, 2014). Munanga (2012) nos alerta no sentido de que as comunidades comunitárias brasileiras ao produzir sua cultura, buscam sempre uma espécie de sobreposição sobre outras o que não faz o menor sentido uma vez que não existem, segundo o autor, culturas superiores ou inferiores, mas sim culturas próprias que resguardam diferenças.

Verdade é que propor nossas ações e intervenções em observância ao paradigma da Afrocentricidade e em combate à hegemonia eurocêntrica a partir de uma educação para as relações étnico-raciais é um ato político e também uma missão educacional. Não é um opção para os que lutam por um mundo livre de dominações eximir-se desse debate, principalmente, no meio acadêmico, por ser esse o disseminador de saberes que reverberam na formação das novas gerações que reproduzem, necessariamente, os ensinamentos da academia. Caso contrário as novas gerações continuarão disseminando as velhas teorias e práticas eurocêntricas que oprimiram as sociedades por centenas de anos. Silva (2017) chama ainda atenção para os conteúdos presentes nos currículos da educação básica sendo esses os que norteiam os conhecimentos que constam dos livros didáticos que são responsáveis pelo desenvolvimento educacional de nossos jovens. Silva (2017) diz que Asante (2014) reforça que seria impossível professores brancos, salvo se esses forem contra a dominação, educar nossas crianças sem inculcar na cabeça delas limitações sociais; pois é preciso que sejamos capazes de desenvolver o pensamento de nossas crianças no sentido de que elas podem ser o que e quem elas desejarem e isso só é possível se pensarmos de forma Afrocentrada (Asante, 2014).

Nesse sentido, podemos perceber a necessidade de pensarmos e repensarmos as nossas práticas e intervenções pedagógicas para que possam proporcionar um ambiente de aprendizagem que promulgue libertação. Parece interessante problematizarmos que atualmente todo docente se posiciona contra o racismo e os seus efeitos perversos na nossa sociedade. No entanto, poucas são as atitudes visíveis sobre o tema. Precisamos dizer, porém, que enfrentar o racismo em todas as suas vertentes é dever e missão de cada um de nós e isso só é possível se entendermos que o caminho é, de fato, a desmistificação das narrativas historicamente construídas; contrapondo-as por meio da teoria de práticas Afrocêntricas e de promoção da equidade social com vistas a educação para as relações étnico-raciais em todos os ambientes de formação, sejam eles de educação formal ou não.

A teoria da afrocentricidade precisa ser utilizada como instrumento de intervenção no campo acadêmico; a partir dela podemos problematizar a necessidade de enfrentamento da concepção eurocêntrica. Diante dessa necessidade, precisamos de pesquisas que contemplem a leitura de seus objetos de pesquisa pelas lentes do paradigma Afrocentrado; sendo essas contribuições de fundamental importância para a construção de uma nova historiografia que

considere o povo africano como protagonista de sua própria história; o que depende de iniciativa coletiva. Asante (2014) diz que a Afrocentricidade é uma escolha coletiva e depende da determinação do povo negro para colocá-la em uma agenda permanente de discussão e problematização das necessidades da comunidade negra; isso porque, só assim, será possível contrapor todas as ideologias que afastam o povo negro de sua cultura e de si mesmo.

De acordo com Mazama (2009), ao entender sua cultura e sua própria história, o povo negro reconstrói sua identidade; experimentando, dessa vez, as transformações necessárias que se configuram no desenvolvimento de sua consciência e também de sua personalidade. Esses aspectos são importantíssimos, segundo a autora, para o povo africano se libertar fisicamente do processo de dominação, mas sua mente, na maioria das vezes, continua aprisionada em ideais da supremacia branca.

É inegável que a herança cultural é o maior legado que um povo resguarda e por meio dela é possível compreender como uma determinada sociedade entende o mundo e como ela se relaciona com ele. Para a Afrocentricidade, a cultura é o pilar mais significativo de compreensão de um povo. Asante (2014) diz que a partir do pensamento Afrocentrado cada indivíduo pode desenvolver e representar dois aspectos de consciência. O primeiro se relaciona ao aspecto da opressão. Assim, ao desenvolver sua consciência Afrocentrada, ele percebe os mecanismos de opressão impostos pelos dominantes; passando a perceber todas as formas de racismo e discriminação a que o povo africano foi imposto em África e fora dela. No entanto, alerta Asante (2014) que, nesse primeiro momento, o indivíduo apenas consegue compreender as violências contra ele imputadas, porém, não consegue conscientizar-se de como promover táticas para enfrentamento do racismo. Ele consegue “denunciar” a violência sofrida, mas muitas vezes seu discurso e seu comportamento não se encontram perfeitamente alinhados. Ou seja, o indivíduo sabe que existe o racismo, mas não consegue explicá-lo nem reconhece perfeitamente suas consequências.

O segundo aspecto importante é o da vitória. É nesse momento que o discurso do indivíduo se alinha ao comportamento e, como produto, gera a construção de narrativas que podem demonstrar a história dos povos africanos em consonância com o que de fato aconteceu e não pela narrativa proferida e promulgada pelo opressor. Por exemplo: podemos ter uma passagem em uma determinada obra que mostre o processo de escravização dos povos africanos e todas as violências que foram inerentes a esse processo. No entanto, quando o indivíduo afrocentrista está preparado e com o aspecto da vitória já desenvolvido ele vai questionar por que a história está incompleta. Isso porque devemos ter em mente que, mesmo durante o

processo escravocrata, o povo africano seguiu com suas lutas; resistindo ao processo de escravização de seus corpos e de suas mentes.

Muitos livros didáticos trazem em seus escritos negros sendo violentados em troncos e senzalas para ilustrar o processo escravocrata, o que só mostra e eleva o opressor e essa não é a única história sobre esse processo. Nascimento (2016) lembra que mesmo o povo africano sofrendo as mais diversas violências, ele resistiu e buscou sua libertação através de lutas que culminaram em vitórias ao longo da história. Se tomarmos como ponto de análise a experiência afro-brasileira, vamos ver que várias foram as batalhas travadas entre escravizados e opressores. Existem muitos marcos na luta contra o processo escravocrata e esses não podem estar dissociados dos livros didáticos devem estar contemplados para que haja um contraponto e, conseqüentemente, um melhor entendimento da história e do que realmente aconteceu.

Verdade é que para definirmos a Afrocentricidade como instrumento de luta contra as violências opressoras precisamos perceber o mundo por meio das lentes africanas e essa missão intelectual não é responsabilidade somente das pessoas negras, mas sim de toda a sociedade. O que significa dizer que é preciso entendermos os estudos afrocêntricos nos seus conceitos centrais, pois pensar as sociedades a partir da afrocentricidade é considerar, principalmente, a prática cultural do povo africano diante das suas construções atuais e históricas (Karenga, 2009). Antes que alguém pergunte, vale lembrar que estudar e entender a trajetória e a cultura africana em África e na diáspora não é uma atividade exclusiva de pesquisadores negros; o que precisa estar em jogo é a orientação epistêmica que cada pesquisador resguarda porque não há a mínima possibilidade de um indivíduo orientado pelo eurocentrismo entender a cosmovisão africana e muito menos seu interesse coletivo. Nas palavras de Asante (2014), a afrocentricidade “é baseada na aceitação profunda do nosso passado africano, sem o qual não há discurso africalógico ou base para este tipo particular de análise” (Asante, 2014, p. 103)¹⁶.

Não obstante, os estudos pautados por conceitos africalógicos devem estar fundamentalmente alicerçados em conceitos centrais que são, segundo Mazama (2009), centro; lugar; deslocamento e realocação. Tais conceitos teóricos fizeram com que vários cientistas despertassem para buscar, por meio de suas pesquisas, a verdadeira história dos africanos. Na experiência brasileira, muitos pesquisadores apresentaram inconsistência e denunciaram distorções descritas na história do povo negro que aprisionaram a mente dessa população e lhe impuseram, por exemplo, uma espécie de incapacidade simbólica mental e racional.

¹⁶ Africologia, segundo o próprio Asante (2016), significa estudos referidos como Afro-Americanos, Africanos, ou estudos Negros.

Interpretando os conceitos referendados pela Afrocentricidade, autores como Ramos (1995), Gonzales (1988) e tantos outros promoveram a reorganização da história africana com o intuito de contrapor às narrativas equivocadas e as histórias mentirosas contadas ao longo de centenas de anos sobre a cultura, a religião e a ciência dos povos africanos; mentiras essas que são inclusive contadas nas escolas nos mais diversos níveis de ensino e ratificada pela historiografia equivocada que constam dos livros didáticos. Considerando tal orientação conceitual, passamos a entender ainda mais a necessidade de estudos Afrocêntricos, pois provocações como as que demonstramos problematizam a necessidade de uma reorientação da historiografia africana ao mesmo tempo em que denunciam sua dimensão incompleta contada. Esse é o grande desafio que temos ao propor nossa prática pedagógica de uma educação para as relações étnico-raciais.

3.2 A Afrocentricidade como base teórica nas pesquisas em educação

Pesquisar é conhecer, interpretar e compreender o objeto ora suspenso e em investigação. O objetivo de toda e qualquer pesquisa científica deve ser o esmiuçar de um dado objeto de pesquisa para que este, depois de investigado, forneça informações que possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Ou seja, pesquisar, do ponto de vista objetivo, é contribuir com a construção do conhecimento que servirá ao bem social coletivo. Em nosso caso específico, pesquisar no campo educacional utilizando as lentes da Afrocentricidade significa reforçar a preocupação com a sociedade em que estamos inseridos e como esta sociedade entende e interpreta a historiografia dos povos africanos. Outra preocupação que nos inquieta é quando nos perguntamos sobre como nossa pesquisa poderá contribuir na construção de uma nova historiografia que considere a verdade sobre a trajetória do povo negro ao longo dos anos.

A Afrocentricidade orienta-nos no sentido de estabelecermos um plano estratégico para que nossa investigação seja de fato construída com base em intervenções que sejam capazes de promover, mesmo que minimamente, produtos satisfatórios que contribuam inclusive para a proposição de novas empreitadas no campo acadêmico/ científico que levem a tomada de consciência afrocêntrica. Asante (2014) diz que elaborar um plano permeado por estratégias e táticas é fundamental para que tenhamos êxito em nossas intervenções. Segundo o autor, a estratégia é um planejamento de longo prazo e a tática serve para promover os ajustes necessários que possam surgir durante o planejamento estratégico, pois esses dependem de como se organiza o pensamento humano. Em outras palavras, e para melhor entendermos, a

estratégia diz respeito, por exemplo, a elaboração de um plano de trabalho sobre um determinado tema. No entanto, é preciso ao longo da intervenção ir avaliando o que está acontecendo e se a intervenção está sendo satisfatória ao ponto de alcançar os objetivos planejados. Caso a intervenção não ocorra de acordo com o planejado, faz-se necessário um alinhamento tático e ainda, se necessária, uma reprogramação da intervenção.

Vale dizer que é de suma importância que estejamos atentos quando das nossas intervenções no campo educacional; isso porque devemos estar prontos para propor ações que sejam satisfatórias e que possam contrapor inverdades por meio de problematizações concretas a fim de facilitar a desconstrução do mito contado pelo opressor; qualificando ainda a incompletude de tudo que foi promulgado como axioma, mas que são meramente narrativas vistas apenas por uma lente da história (isso o eurocentrismo fez muito bem). É nesse sentido que Asante (2014) alerta que toda base de conhecimento reverbera em poder e a base do conhecimento afrocêntrico é chave reguladora do conhecimento que leva a libertação intelectual dos africanos; isso quando nos permitimos analisar comportamentos e discursos investigando o estado ativo das informações.

Assim, a teoria da Afrocentricidade, do ponto de vista epistemológico e analítico, tem seu alicerce problematizador na lógica imutável, não contraditória e unificadora. Para melhor entendimento, podemos dizer que a epistemologia afrocêntrica é imutável porque tem como base a sua própria realidade; ou seja, considera a realidade de cada indivíduo (é puramente entender sua essência e a sua própria lógica. Caso contrário, estaríamos diante de um contexto artificial). A epistemologia afrocêntrica é não contraditória porque estabelece ligações dos seus símbolos, criados em seu centro, com símbolos criados por outros povos o que garante, nas palavras de Asante (2014), o avançar do “nosso imperativo coletivo consciente”. (Asante, 2014, p. 140).

Não obstante, e partindo do raciocínio anterior, o método epistemológico analítico em que se alicerça a Afrocentricidade precisa ser construído a partir de intervenções fundamentadas. Asante (2014) elenca que esse processo precisa ter como orientação central o método do treinamento e empenhamento/ ajustamento do objeto estudado. Significa dizer que ao examinarmos um dado objeto de estudo precisamos desvelar os limites da criação de tal objeto (treinamento) e buscar a verdade dos fatos que fora distorcida pela lógica hegemônica do pensamento (empenhamento/ ajustamento).

Asante (2014) traz ainda alguns exemplos para pensarmos o processo analítico. Um que parece interessante para nós é a necessidade por ele apontada de reconstrução e correção de palavras e termos que reforçam estereótipos racistas. Por exemplo: diz Asante (2014) que a

expressão “minorias” amplamente utilizada nos discursos que se referem ao povo negro no Brasil precisa ser extinta do nosso vocabulário. De acordo com o autor, essa expressão foi cunhada pelos europeus para se referirem aos povos não; entendendo-os como minoria na população mundial. Pensamos que a utilização desse termo é ainda mais séria; isso porque o reducionismo da palavra alcança duas dimensões (qualitativa e quantitativa). Concordamos com Asante (2014) quando ele diz: “Nós não podemos continuar a usar esse termo ambíguo criado por um europeu para designar não-europeus” (Asante, 2014, p. 144).

Precisamos também ter em mente que apesar de entendermos toda a necessidade inerente às mudanças de comportamento visando ao enfrentamento da promulgação de estereótipos racistas, não estamos diante de uma fácil tarefa. Isso porque milhões de pessoas foram formadas a partir dos conceitos centrais perpetuados pelo eurocentrismo o que nos garante que avançar buscando a erradicação do domínio psicológico imposto não é tarefa simples. Muito pelo contrário. Essa tarefa é complexa e necessita de uma luta incessante. Sem falar que a Afrocentricidade não pode adentrar a cabeça das pessoas sem sua permissão; ou seja, a decisão de se tornar uma pessoa Afrocentrada é de cada um (Asante, 2014). O autor orienta ainda no sentido de demonstrar que romper com laços construídos anteriormente e que escravizaram nossas mentes durante tantos anos não é uma tarefa simples. Dessa forma, quando uma pessoa resolve se tornar afrocêntrica ela inicia um processo de demolição que se orienta por hábitos psicológicos em busca da sua libertação (Asante, 2014).

Seja como for, só é possível avançar com o processo de desconstrução dos discursos e das práticas racistas quando negras e negros se conscientizam dessa necessidade. Um dos objetivos da nossa pesquisa é entender como as escolas de samba do Brasil contribuem para construção do pertencimento afrocêntrico de seus sambistas negros; ajudando-os a superar as imposições eurocêtricas historicamente impostas (um processo de libertação do aprisionamento psicológico europeu) que é possível, segundo Asante (2014); utilizando a afrocentricidade como teoria de libertação. Samba e, conseqüentemente, escolas de samba, como já dito nessa tese, são construções afro-brasileiras e por isso reconhecemo-las a partir de um lugar não apenas físico do imaginário social. Afrocentrar-se a partir das escolas de samba significa, dentre outras coisas, romper com estilos estéticos e musicais eurocêtricos que também aprisionaram as mentes no Brasil por anos sendo perpetuados como cultura de primeira ordem (Barata, 2002). É nesse sentido que Asante (2014) refere que a Afrocentricidade mais do que uma teoria é também “uma ideologia de libertação” (Asante, 2014, p. 162).

Destarte, não podemos continuar aceitando que a cultura africana seja tratada como cultura de menor valor. Diop (2011), por exemplo, lembra que embora muitos não queiram

aceitar, o continente africano foi a base de toda construção histórica do mundo nas mais diversas áreas do conhecimento e essa informação precisa constar não apenas dos discursos, mas também dos currículos de todos os níveis da educação escolar; o que contribuirá, de forma significativa, para correção da postura equivocada e racista que os opressores europeus proferiram em desfavor do continente africano e dos seus povos estando eles em África ou na diáspora. É preciso lembrar que o povo negro precisa da reparação e do estabelecimento da verdade no que se refere as suas produções e contribuições para a construção de várias sociedades; o que lhe confere o direito de ser reconhecido como protagonista desses processos a partir da centralidade africana. Assim, o povo negro precisa ser, definitivamente, agente de sua própria história e não como dependente de histórias contadas pelos europeus (Asante, 2009).

É nesse sentido que compreender o conceito de agência africana é fundamental para o desenvolvimento do que Asante (2014) chama de tomada de consciência. Entendemos também que a cultura é o nível mais alto de consciência de uma sociedade. Portanto, conhecer todo o processo que permeia a cultura é uma atitude mais que necessária para a libertação em todos os seus sentidos e significados. Para efeitos dessa tese, precisamos entender que a cultura de um povo diz respeito ao conjunto de ideias e crenças resguardadas historicamente e essas fazem parte de um todo complexo transmitido por gerações que culmina em um modo de vida e em uma forma de interpretar o mundo e a realidade. Em síntese, a tomada de consciência a partir da cultura ajuda a definir o que é importante para recriar e reconfigurar o que é importante para um bom convívio social.

De forma objetiva, podemos dizer que a tomada de consciência a partir do aprofundamento do conhecimento da historiografia africana faz com que o povo negro possa reconfigurar sua existência; não mais impregnada, dessa vez, pela visão eurocêntrica (Nobles, 1985). O conceito de agência, portanto, diz respeito ao protagonismo do povo negro no momento em que a tomada de consciência mostra que, uma vez afrocentrado, ele pode interpretar o mundo como sujeito ativo e altivo de suas ações e não mais tolerar ataques e intervenções preconceituosas e racistas de seus opressores.

Diante da necessidade de sistematização das intervenções e entendimentos necessários quando da proposição analítica afrocêntrica, Asante (2009) apresenta cinco elementos que precisam estar presentes em uma investigação afrocentrada: “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África” (Asante, 2009, p. 96). É preciso dizer ainda que

existem mais elementos que alicerçam uma análise Afrocentrada, tais como: a agência africana, a cultura, a libertação psicológica e a consciência vitoriosa, assim como já dissemos nessa tese.

De qualquer forma, os elementos analíticos que servem de alicerce devem sempre orientar-se pela teoria da Afrocentricidade. Foi diante desse contexto demonstrado por Asante (2009) que ratificamos nossas categorias analíticas. Essas auxiliaram-nos na interpretação do nosso objeto de pesquisa. Assim, elegemos as seguintes categorias analíticas:

- Construção do pertencimento afrocentrado;
- Agência africana;
- Localização psicológica;
- Centralidade do povo negro;
- Lugar do povo negro na história.

Parece-nos importante contextualizar as categorias no processo analítico dessa tese. Faremos a seguir.

A agência africana, como já sinalizamos em algumas passagens, consiste em apropriação da população negra e das condições necessárias para promoção do processo de libertação de suas mentes e corpos, o que reverbera na promoção do imperativo coletivo consciente do povo africano. Assim, no momento em que o povo negro se torna agente de sua própria história, passa a gerenciar sua vida e suas relações, conforme seu entendimento, sem a necessidade de ser guiado por alguém. Lima (2020) vai dizer que a agência é:

quando a pessoa negra sistematiza a localização/ conscientização africana e/ ou afrodiáspóricas, uma autoconsciência baseada nos aspectos linguísticos, psicológicos e históricos e que percorre caminhos afrocentrados. A partir dela, espera-se que a população negra seja mais atenciosa e precavida com as relações pessoais, culturais e sociais individuais e coletivas (Lima, 2020, p. 35).

A localização psicológica, por sua vez, diz respeito “ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história” (Asante, 2006, p. 96). É a partir da localização psicológica que percebemos como pessoas e obras (didáticas ou científicas) pensam e interpretam os povos africanos e como, de acordo com suas avaliações, são tratados (como centro ou como periferia); estão sendo vistos com olhar positivo ou sob a ótica negativa da opressão. Asante (2009) diz que quando um afrocentrista intenta descobrir a localização de alguém ele quer, na verdade, entender se essa pessoa se encontra em um lugar central ou marginal na sua cultura. Por isso, elencamos a localização psicológica como categoria analítica em nosso trabalho. Precisamos saber se os nossos sambistas negros se encontram a margem ou no centro de suas culturas.

A centralidade do povo negro é a nossa terceira categoria analítica e diz respeito a criação de espaços de autoconsciência; visando ao alcance do equilíbrio mental com a finalidade de preparação para o enfrentamento de imposições de ordem negacionista de sua existência por parte do opressor; negacionismo esse que se manifesta de várias formas (Lima, 2020). No entendimento de Rabaka (2009), a centralidade parte da necessidade de reorganização do pensamento que leva em consideração os interesses e valores do povo negro. Como já dissemos nessa tese, é considerar que o povo negro deve estar no centro de qualquer análise dos acontecimentos que a ele estejam relacionados. Entender as escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado diz respeito, também, a necessidade de entendimento de que o samba e, conseqüentemente, as escolas de samba só existem porque o povo negro criou-as e as ressignificou ao longo dos anos.

A categoria analítica que considera o lugar do povo negro na história aponta a necessidade de conhecimento da história da África orientada pela lente do povo africano; só dessa forma é possível chegar à história concreta e verdadeira sobre esse povo. Talvez seja essa uma das categorias analíticas mais importantes de nossa tese; cuidará, pois, de evidenciar e sistematizar as informações referentes ao povo negro em várias dimensões e distintas da visão eurocêntrica. É evidenciar a história do povo africano não mais a partir da periferia, mas do centro de suas mais diversas construções históricas, a exemplo da construção das escolas de samba que estão estritamente alicerçadas nas ideias e nas atividades dos africanos.

A categoria analítica construção do pertencimento afrocentrado se refere a construção do pertencimento negro inclusive quando estes são expostos a lugares tradicionalmente brancos e hostis. Nesse sentido, devemos mudar a lógica do pensamento eurocêntrico sobre o povo negro; não permitindo que estes sejam tratados como objeto nas mais diversas produções e também nas narrativas opressoras. Isso porque, para o eurocentrismo, não existe cultura relevante produzida no continente africano e essa narrativa precisa ser erradicada. Afinal, é preciso observar o processo de construção cultural do povo africano sem estabelecer comparações ou hierarquizações; elevando, assim, os aspectos culturais africanos e considerando-os parte da construção da cultura mundial (Asante, 2009).

Assim, precisamos buscar a erradicação da narrativa de negação dos africanos e isso é possível quando eles passam a se enxergarem como agentes de sua própria história; desenvolvendo seu sentimento de pertencimento a partir do protagonismo de suas ações. Nesse sentido, podemos afirmar que o distanciamento do povo negro de sua cultura materna, na diáspora, fez com que o seu sentimento de pertencimento adormecesse; isso porque as informações deturpadas e inverídicas acabaram por confundir as novas gerações e impor um

mundo imaginário permeado pelas mais diversas formas de racismo (sempre disfarçado). Quando as inverdades promulgadas pelo eurocentrismo vão sendo superadas, o pertencimento começa a ser despertado e a opressão eurocêntrica dá lugar à tomada de consciência que, por sua vez, desenvolve de forma efetiva o pertencimento afrocentrado.

Por fim, precisamos dizer que nosso objetivo nesse capítulo foi sinalizar os conceitos e definições do paradigma da afrocentricidade. Assim, a análise de todo o material obtido nessa tese estará sob as lentes da orientação epistemológica afrocêntrica a qual discutiremos no capítulo cinco dessa tese.

4. O ENREDO DO MÉTODO

É inegável que, para dar conta desse enredo, inicialmente precisei entender como o tema estava contemplado nas produções acadêmicas. Nesse sentido, visitar o que já foi escrito deu subsídios para entender como as pesquisas já publicadas poderiam dialogar com a construção da nossa investigação, seja pelo método, pelas fontes ou por meio dos seus achados; na verdade, a fase inicial de qualquer pesquisa científica. Defendo, portanto, que seria impossível construir uma investigação densa sem a elaboração de um razoável projeto de revisão de literatura. Nessa tese optamos por realizar uma revisão do tipo sistemática.

Para construir meu projeto de pesquisa de revisão sistemática decidi dialogar com Okoli (2019); isso por entender que nem sempre nós, pesquisadores, estamos perfeitamente treinados para realizar uma razoável revisão e o autor faz uma demonstração bastante didática, em seus escritos, sobre esse percurso. Fato é que, ao refletir sobre o que diz o autor, cuidei também de fazer algumas adaptações no percurso por ele apontado. De qualquer forma, entendi que uma boa revisão sistemática é composta principalmente por fases pré-analíticas, que devem contemplar um protocolo e esse deve ser sistematizado a partir das escolhas e decisões que o pesquisador precisa estabelecer no âmbito de sua investigação.

Assim, o nosso projeto de revisão sistemática compreendeu algumas fases; a primeira foi definir o objetivo. Essa etapa é o momento em que o pesquisador deve se questionar sobre qual o sentido da realização de uma revisão sistemática e qual o impacto dessa em sua pesquisa. De forma geral, podemos dizer que esse tipo de revisão possui um grau elevado de organização e se constitui como um importante documento dentro de uma pesquisa; tendo em vista ser composta por seus próprios objetivos, problema de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, ou seja, a revisão sistemática irá subsidiar o referencial para que o pesquisador elabore, a partir dela, suas primeiras impressões. E ainda, consiste em ajudar o pesquisador no dimensionamento e compreensão referente a um determinado assunto; incluindo identificar pesquisas que já foram realizadas, o que falta pesquisar e quais são as lacunas deixadas.

Foi, portanto, a partir dos apontamentos das bibliografias encontradas que passamos a entender, cada vez mais, sobre a necessidade de uma revisão do tipo sistemática. Ao investigarmos um tema, podemos depararmo-nos até mesmo com resultados divergentes sobre o mesmo objeto, isso é normal; o mais importante é buscar subsídios e informações nas pesquisas de melhor qualidade, e isso só seria possível, em nosso entendimento, por meio de uma revisão sistemática; essa permite-nos dar foco, literalmente, em um assunto pré-

estabelecido a partir da avaliação, identificação, seleção e sistematização dos achados relevantes.

Não obstante, o impacto que se espera quando da realização de uma revisão sistemática é que o pesquisador acesse informações densas sobre determinado objeto e que essa intervenção construa sua independência intelectual e sua propriedade sobre o seu objeto de pesquisa; ou seja, após a realização de uma competente revisão, o autor estará munido de informações e pronto para saber o que falta pesquisar sobre um determinado tema e como a pesquisa deverá ser conduzida em todas as suas dimensões. O rigor de seus protocolos fornecerá caminhos para que ela, a pesquisa, possa ser reproduzida com outros objetos ou seja passível de reprodutibilidade com mesmo objeto; garantindo dessa forma credibilidade e transparência a todo o processo. Vom Brocke e colaboradores (2009) dizem que o “processo de excluir e incluir fontes deve ser tão transparente quanto possível para que a revisão seja de comprovada credibilidade” (Vom Brocke et al, 2009, p. 2). Portanto, o impacto dessa revisão sistemática para nossa pesquisa apontou que, em vez de agregar apenas os achados superficiais dos estudos encontrados, foi possível delimitar o objeto pesquisado com mais profundidade; fazendo-nos refletir sobre o que já foi pesquisado sobre nosso objeto de pesquisa, como foi pesquisado, quais foram os resultados e o que faltou ser pesquisado.

Dessa forma, nosso objetivo nessa revisão foi entender como as pesquisas que constam dos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação/ CAPES/ MEC destacam as escolas de samba no Brasil enquanto espaços de educação das relações étnico-raciais que podem ajudar na construção do pertencimento negro de seus membros a partir de suas várias dimensões e, ainda, como essas pesquisas podem contribuir com a nossa investigação.

Na segunda fase, definimos quais descritores seriam utilizados para as buscas nas plataformas de pesquisa. O uso de descritores serve para identificar, nos meios eletrônicos, obras que discorrem sobre determinado assunto; raciocinando sob a lente do objetivo da revisão sistemática. Assim, o pesquisador deve eleger os descritores que subsidiarão suas buscas. Os descritores que utilizamos na nossa revisão sistemática foram: “escolas de samba e educação”, “escolas de samba e educação das relações étnico-raciais” e “escolas de samba e pertencimento negro”.

A terceira fase foi definir o passo a passo da revisão; depois de definidas as fontes e os descritores a serem utilizados, definimos: o idioma a ser considerado (em nosso caso foi o

português); a data de publicação dos trabalhos (que nessa revisão não reservou recorte temporal por entender que tal estratificação tornaria nossa pesquisa muito restrita); os critérios de inclusão (levaram em consideração teses e dissertações publicadas em qualquer área do conhecimento no Brasil, disponíveis para download e que destaquem escolas de samba e educação das relações étnico-raciais como objeto de pesquisa) e o procedimento para seleção das bibliografias que considerou os títulos dos trabalhos e a leitura dos seus respectivos resumos. É puramente definir o caminho a ser seguido. Essa etapa, portanto, irá permitir, inclusive, que a revisão possa ser reproduzida por outros pesquisadores; garantido confiabilidade à pesquisa. Pra além de tudo isso, o próprio protocolo exige a forma detalhada com que a revisão sistemática foi materializada.

A quarta fase foi a de testagem e verificação da viabilidade do protocolo (etapa de validação do protocolo estabelecido); nela o pesquisador verifica se o protocolo atende aos objetivos de sua revisão. De forma prática, significa dizer que, valendo-nos dos descritores selecionados, realizamos o teste de busca nas plataformas para saber se alcançaríamos nosso objetivo da revisão. O resultado foi o seguinte:

Na pesquisa realizada no endereço <http://bdtd.ibict.br/vufind/> - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; utilizando o descritor “escolas de samba e educação”, encontramos 70 (setenta) trabalhos; utilizando o descritor “escolas de samba e educação das relações étnico-raciais” encontramos 4 (quatro) trabalhos e utilizando o descritor “escolas de samba e pertencimento negro” 4 (quatro) trabalhos foram encontrados.

Já na pesquisa realizada no endereço <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/> - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação / CAPES/MEC; utilizando o descritor “escolas de samba e educação”, encontramos 1 (um) trabalho; utilizando o descritor “escolas de samba e educação das relações étnico-raciais” não encontramos nenhum trabalho e fazendo uso do descritor “escolas de samba e pertencimento negro” também não encontramos nenhuma ocorrência.

A quinta fase foi a escolha das bibliografias. Nesse momento, o pesquisador poderá selecionar os trabalhos que conversarão com a sua temática e proceder com os seus arquivamentos (realizar downloads e salvar em pastas, por exemplo). Em primeiro momento, selecionamos as bibliografias pelo título e leitura dos resumos, como já dito. Após a realização dessa triagem, observamos que apenas cinco trabalhos tinham como objeto escolas de samba e educação das relações étnico-raciais; assim procedemos com o arquivamento.

A sexta fase dá conta da organização e da apresentação das bibliografias escolhidas. Nela o pesquisador apresenta suas análises sobre a bibliografia eleita na revisão sistemática; bibliografia essa que conversará com seu objeto e com seus objetivos de pesquisa; tendo assim um panorama sobre o que foi discutido a respeito do seu objeto até o momento, no cenário escolhido. É importante que o pesquisador nessa etapa comece a elaborar uma síntese de cada trabalho selecionado.

Por fim, o sétimo e último momento é a escrita da revisão: momento em que o pesquisador discute as bibliografias após a leitura completa dos trabalhos.

Assim, após sinalizar cada etapa do nosso projeto de revisão sistemática, apresentamos a seguir o protocolo que estabelecemos para nossa pesquisa nas plataformas por meio de um quadro explicativo que contempla quais foram as fontes de pesquisa, qual o idioma de estratificação na busca das pesquisas, quais foram os descritores utilizados, qual o recorte temporal, quais foram os critérios de inclusão e exclusão e qual o procedimento adotado para seleção das bibliografias. Veja:

Quadro 1– Protocolo explicativo de revisão sistemática

Protocolo de revisão sistemática para pesquisa em plataformas virtuais	
Fontes de pesquisa (plataformas)	http://bdtd.ibict.br/vufind/ e http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/
Idioma	Português
Descritores	“escolas de samba e educação”, “escolas de samba e educação das relações étnico-raciais”, “escolas de samba e pertencimento negro”
Data de publicação	Todas (não estabelecemos recorte temporal)
Critérios de inclusão	Teses e dissertações publicadas em qualquer área do conhecimento no Brasil, disponíveis para download e que tenham escolas de samba e educação das relações étnico-raciais como objeto de pesquisa.
Critérios de exclusão	Pesquisas que tenham aparecido quando da busca por meio dos descritores, mas que não tenham como objeto de pesquisa escolas de samba e educação das relações étnico-raciais (tal fato pode ocorrer tendo em vista que as plataformas podem apresentar trabalhos que

	contemplem apenas as palavras contidas nos descritores, mas que não refletem necessariamente o objeto da pesquisa).
Procedimento para seleção das bibliografias	A seleção dos trabalhos levou em consideração os títulos e a leitura de seus respectivos resumos. Os trabalhos em duplicidade foram contabilizados apenas uma vez.

O autor (2021)

Após ter estabelecido o protocolo, o próximo passo foi iniciar a busca nas plataformas de pesquisa. Os resultados encontrados foram os que apresento no quadro a seguir. Dele constam os respectivos títulos das pesquisas encontradas, os autores, o ano de publicação de cada pesquisa e as respectivas categorias (teses ou dissertações). Vejamos:

Quadro 2 – Trabalhos selecionados nas plataformas digitais

Título	Autor	Ano	Categoria
Pura alegria, acredita que acontece! Infâncias, identidades negras e educação na escola de samba Camisa Verde e Branco	PAULA, Roberta Cristina de	2019	Tese
Os Saberes da Escola Gigante do Samba	CANDEIAS, Paulo Roberto Pergentino das	2019	Dissertação
“Sou da Negritude, o fruto da raiz”: os sambas afro-brasileiros da Nenê de Vila Matilde como recurso didático à Lei 10639/03	FERREIRA, Emerson Porto	2018	Dissertação
Enredos da vida: entre memórias e histórias da velha guarda da escola de samba Embaixada Copa Lord	PINHEIRO, Hilton Fernando da Silva	2014	Dissertação
O samba no Rio de Janeiro: elementos socializadores dos grupos étnicos nos quintais de Madureira e Oswaldo Cruz	SILVA, Cristina da Conceição	2013	Dissertação

O autor (2022)

Como podemos ver, encontramos 5 (cinco) pesquisas que foram publicadas entre os anos de 2013 e 2019; sendo 4 (quatro) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado.

Uma vez selecionados os trabalhos, elaborei um modelo para apresentá-los: uma sequência que compreende título e ano de publicação; resumo simplificado; objetivo geral; sujeitos da pesquisa; metodologia; instrumento de coleta de dados e resultados, não necessariamente nessa ordem; tendo em vista que em alguns trabalhos as informações estão ao longo do resumo. Descrevo ainda minhas impressões sobre as pesquisas e como elas podem contribuir, de alguma forma, com a minha investigação.

A pesquisa intitulada *Pura alegria, acredita que acontece! Infâncias, identidades negras e educação na escola de samba Camisa Verde e Branco* - (2019), tese de doutorado de Roberta Cristina de Paula defendida na Universidade de São Paulo - USP, teve como objetivo central conhecer as infâncias das crianças da Ala pura alegria da Associação Cultural Social escola de samba Mocidade Camisa Verde e Branco, da Cidade de São Paulo. A partir de um estudo etnográfico e observação participante, a autora problematizou ainda qual o papel de uma escola de samba no processo de construção da identidade negra e da educação de suas crianças; tentando entender a seguinte questão: seria a escola de samba um espaço possível de se reconhecer a existência de elementos simbólicos e concretos para a construção da identidade negra?

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças da ala “Pura Alegria” e outros componentes da Escola. Os resultados apontaram que a Escola de Samba Mocidade Camisa Verde e Branco é o lugar onde as crianças acessam a cultura do samba por diferentes linguagens com ênfase na música e na dança. Segundo a autora, a escola se constitui como espaço de sociabilidades, diversão e construção de identidades (de gênero e étnico-racial).

Há, portanto, significativo pioneirismo na pesquisa ao demonstrar que a identidade negra, de meninas e meninos, pode ser construída a partir das atividades educativas produzidas em uma escola de samba. Fato é que abordar a questão da identidade nunca foi tarefa fácil; tendo em vista ser este um conceito que mesmo desenvolvido na coletividade tem seu produto da consciência individual. Não obstante, as identidades se originam, sem dúvidas, nas interrelações a partir de atividades que potencializam o modo de atuar, de pensar, de refletir e de agir de cada sujeito.

A pesquisa contribui com nossa investigação à medida que nos faz pensar sobre a seguinte questão: se a escola de samba se configura como espaço educativo de construção da identidade negra de crianças, pode ela também se configurar como espaço de construção do pertencimento negro de seus sambistas negros? Parece-nos que sim!

No trabalho *Os Saberes da Escola Gigante do Samba* – (2019), dissertação de mestrado de Paulo Roberto Pergentino das Candeias defendida na Universidade Federal de Pernambuco

– UFPE, o autor concentrou seus esforços em conhecer os saberes da escola Gigante do Samba; partindo do princípio de que esses saberes são motivados por relações de convivência e são repassados entre as gerações – dos mais velhos para os mais jovens – nas atividades propostas pela escola, tais como: ensaios da bateria mirim, projetos sociais desenvolvidos nas dependências da escola, ensaios gerais e encontros no barracão. Os sujeitos da pesquisa foram os membros da Escola de Samba Gigante do Samba. O autor utilizou a história oral como metodologia e a entrevista aberta com instrumento de coleta de dados. O estudo apontou que, em muitas situações, a prática dos saberes era a única oportunidade que alguns jovens tinham de educação – educação não formal – tendo em vista que muitos não eram alcançados pela educação formal.

Sobre a dimensão religiosa, entendemos que as escolas de samba resguardam saberes de difícil acesso, o que para muitos não é perceptível. A dimensão sobre o sagrado samba, que o autor aborda em seção específica, detalha informações a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa que são fundamentais para entendermos as escolas de samba enquanto espaços educativos também das religiões de matriz africana o que reverbera em conteúdo da educação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, do pertencimento negro. Na seção *O sagrado do samba você precisa conhecer*, o autor apresenta as narrativas dos sujeitos de forma detalhada; incorporando assim os ditos saberes “de santo” aos saberes do samba.

Fica nítida a colaboração da dimensão religiosa das escolas de samba que a pesquisa *Os Saberes da Escola Gigante do Samba – (2019)* oferece. De acordo com Custodio e Zubaran (2017), durante muito tempo no Brasil, as religiões de matriz africana foram perseguidas pela polícia por serem demonizadas e acusadas de feitiçarias. Nos escritos de Souza (2018), observamos que as práticas religiosas de matriz africana aconteciam nos terreiros de candomblé e, em nossa interpretação, parece que o mesmo chão que empoderou o samba empoderou a religião; estando, portanto, as duas práticas colaborando para educação de seus membros, seja no samba ou no candomblé, e conscientizando-os, por exemplo, de que sua religião era legítima. Samba e candomblé talvez tenham sido duas das únicas tradições que o colonizador não conseguiu roubar; onde tem negro ambas existem.

Esse conteúdo, muito embora seja de difícil acesso, é um dos mais problematizados quando se fala em escolas de samba e educação da relações étnico-raciais. Talvez isso aconteça pelo simples fato de que cada indivíduo resguarda escolhas religiosas diferentes que nem sempre dialogam com as religiões de matriz africana. Sobre esse fato, Simas (2020) diz que não se trata de um problema e que para o africano isso nunca foi um problema no continente mãe. Em África é natural que se bata o tambor e ao mesmo tempo se frequente uma igreja; a fé

propagada não está atrelada a um espaço físico. Talvez essa tenha sido uma faceta que o pesquisador poderia melhor ter problematizado em sua investigação.

A dissertação de mestrado “*Sou da Negritude, o fruto da raiz*”; *os sambas afro-brasileiros da Nenê de Vila Matilde como recurso didático à Lei 10639/03* – (2018), de Emerson Porto Ferreira defendido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, teve como objetivo estudar os sambas enredo da Escola de Samba Nenê da Vila Matilde, da cidade de São Paulo; em especial, no que se refere à temática afro-brasileira. Segundo o autor, a pesquisa se insere no amplo campo de ações que contemplam recursos didáticos para implementação e discussão da Lei 10.639/03; questionando como o samba de enredo de temática afro-brasileira da Nenê de Vila Matilde pode ser usado como documento em sala de aula a fim de auxiliar o trabalho pedagógico e a implementação da referida lei. As fontes que a pesquisa utilizou foram os sambas enredos afro-brasileiros da escola, com destaque para “Chica da Silva”, de 1959; “Sonho de um Rei Negro”, de 1978; “Palmares, raízes da liberdade”, de 1982; “Eu tenho origem”, de 1989; “Narciso Negro”, de 1997 e “Chica convida... No palácio da Nenê, a festa é para você!”, de 2012. A metodologia utilizou a pesquisa documental e a história oral; tendo como técnica a entrevista semiestruturada no que se refere a história oral. Os resultados da investigação apontam que os sambas enredo da Nenê de Vila Matilde de temática afro-brasileira apresentam, em seu conteúdo (temática e discurso), possibilidades diversas para serem usados como recurso da Lei 10.639/03.

Esse estudo defendeu, a todo momento, o potencial existente nos sambas enredo de conteúdo afro-brasileiro da escola com recurso didático para implementar a Lei 10.639/03. O autor faz um passeio significativo; contemplando na sua escrita temas como racismo, visão colonial sobre o negro, movimento negro, descolonização dos currículos escolares etc. No entanto, sob nossas lentes, o ponto alto da pesquisa é uma seção que o autor chama de *laços ancestrais de uma escola de samba*. Nessa ele narra as contribuições das velhas baianas e da velha guarda da escola como mantenedores da dimensão educativa e cultural da escola, ou seja, os saberes são resguardados pelos mais velhos; tendo estes a responsabilidade de repassá-los para os mais jovens: isso é puramente africano.

Talvez essa seja a dimensão abordada no trabalho que mais desperte nosso interesse. As baianas, por exemplo, são as mulheres mais velhas da escola e sua longevidade é exponencialmente ligada ao seu nível de conhecimento sobre os saberes da escola. A velha guarda, por sua vez, resguarda o mesmo, mas talvez com inclinação maior para a história do que para o sagrado. Obviamente, são essas figuras que perpetuam os ensinamentos nas escolas

de samba. Se há ensinamento, há construção da conscientização (por parte de quem aprende) e do seu lugar no mundo e na sociedade.

Na pesquisa *Enredos da vida: entre memórias e histórias da velha guarda da Escola de Samba Embaixada Copa Lord* - (2014), dissertação de mestrado de Hilton Fernando da Silva Pinheiro defendido na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Silva buscou apresentar a dimensão sociocultural das performances e práticas musicais dos integrantes da Velha Guarda; sendo essa a primeira a se constituir como Musical; registrando, inclusive, as lembranças que remetem às comunidades negras, ambiente que, segundo o autor, contribuiu para a formação do mundo do Samba em Florianópolis. O objetivo geral da pesquisa foi identificar, por meio do cotidiano e das histórias de vida da “Velha Guarda” da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, a relação entre o que é considerado antigo e as mudanças presentes nas escolas de samba através das histórias de vida e do cotidiano - ensaios e apresentações - da Velha Guarda dessa escola. A investigação utilizou a história oral como metodologia de pesquisa e a entrevista aberta como instrumento de coleta de dados. O estudo mostrou que pesquisas relacionadas às Velhas Guardas deixam evidente o quanto as memórias e os aspectos históricos contribuem para (re)contar histórias das Escolas de Samba e do Samba. Assim, a contribuição da pesquisa está justamente nos aspectos que envolvem o Mundo do Samba, no sentido de ampliar as falas de diversos sujeitos que vivenciaram as modificações do que era antigo com o novo.

Esse é mais um estudo que considera os mais velhos de uma escola de samba como os que resguardam os saberes e perpetuam os conhecimentos entre as gerações. A pesquisa aponta os morros de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, não como uma área de refúgio negro, mas como um espaço de sociabilidades que se constituiu, mais especificamente, na comunidade de Monte Serrat, por escravos libertos.

Muito embora o foco seja a formação musical da velha guarda da escola, por meio de suas performances e práticas, o estudo desemboca na dimensão do sagrado das escolas de samba. Uma importante passagem da pesquisa mostra que a velha guarda confecciona seus tambores a partir de saberes resguardados ao longo dos anos e seus ensaios demonstram uma aproximação muito intrínseca no que se refere a um ritual religioso de matriz africana. A cultura da fala e do gesto é perpetuada através dos cânticos e o percussionista funciona como um ogã (cargo da pessoa que é responsável pelos cantos e toques nos cultos afro-brasileiros) que vai corrigindo e fazendo as intervenções necessárias tal qual acontece em um terreiro de candomblé. Vejam que se aprende e se ensina em uma escola de samba também através de ritos próprios e que essas estruturas – as escolas de samba – corroboram não apenas com o

aprendizado subjetivo, mas objetivo: quando um membro mais novo aprende a fabricar um instrumento por exemplo é a certeza que essa cultura não acabará. Vale dizer que esse achado é um ponto importante para pensarmos nossa pesquisa.

Por fim, a investigação *O samba no Rio de Janeiro: elementos socializadores dos grupos étnicos nos quintais de Madureira e Oswaldo Cruz* (2013), dissertação de mestrado de Cristina da Conceição Silva defendido na Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, buscou problematizar as origens da cultura do samba carioca a partir da contribuição dos negros que chegaram à cidade, vindos de diferentes nações africanas, que ao se socializarem com negros nascidos no Rio de Janeiro e posteriormente com os negros oriundos da Bahia, produziram modelos de entretenimento e de fé onde a comida, o batuque, as relações sociais e os modelos de moradia foram a base para a formação da cultura do samba carioca. Os sujeitos da pesquisa foram sambistas dos bairros de Madureira e Oswaldo Cruz, Cidade do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada no estudo foi a história oral e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os achados da pesquisa mostraram que as transformações da cidade do Rio de Janeiro provocaram uma integração entre negros e brancos, seja no trabalho ou nas moradias coletivas. Tais aproximações entre grupos étnicos de diferentes continentes promoveram um modelo cultural único no centro da Cidade que se espalhou pelo subúrbio do Rio de Janeiro, em especial nos bairros de Madureira e Oswaldo Cruz. O legado cultural afro-carioca, ao qual a autora se refere, fornece subsídios para serem discutidos e programados projetos no ensino fundamental; médio e acadêmico, com aporte da lei 10639/03, diz a autora.

Nesse texto, a autora mostra, dentre outras coisas, a construção das escolas de samba na Cidade do Rio de Janeiro e a contribuição do povo negro, o que reverbera no papel do samba enquanto elemento congregador dos negros na história dessa cidade. Ou seja, o encontro que culminava em cantos e danças acabou se constituindo em práticas socializadoras e estratégias de resistência, que perduram até os dias atuais. A autora mostra ainda que o samba desperta uma noção de pertencimento; envolvendo emoção e tradição e que as escolas de samba, por sua vez, são espaços organizativos comunitários que fazem parte, indistintamente, da vida de seus membros.

A autora demonstra no texto uma dimensão que ainda não tínhamos acessado sobre as escolas de samba: o fato de sambistas terem que negar, durante muito tempo, suas associações com as religiões de matriz africanas pelas diversas perseguições socialmente estabelecidas. Era nas escolas de samba onde eles se sentiam seguros para exercerem sua fé. Em vários espaços na Cidade do Rio de Janeiro aconteciam encontros religiosos que se encerravam com samba, ou seja, primeiro o sagrado depois o samba (o profano). Tal fato, certamente, corroborou para

com o processo educativo desses sujeitos; era na escola o lugar onde eles podiam praticar não só o samba, mas sua fé. Isso também é educação.

Assim, as pesquisas que foram selecionados por meio do nosso projeto de revisão sistemática ajudaram-nos a entender um pouco mais sobre o cenário do nosso objeto nas plataformas que resguardam teses e dissertações, a partir do que estabelecemos como critérios de busca. Vale dizer que o mais importante foi perceber as várias dimensões que as escolas de samba resguardam e como essas podem dialogar com nossa pesquisa; ajudando-nos a pensar o que realmente se constitui como educação das relações étnico-raciais.

Não obstante, as pesquisas que discutimos nessa revisão ajudaram a entender um pouco mais sobre como as plataformas de pesquisas destacam as escolas no Brasil enquanto espaços que contribuem para educação das relações étnico-raciais de seus membros. Como já dissemos, as várias dimensões de uma escola de samba que acessamos, a partir dessa revisão sistemática, contribuíram significativamente para pensarmos e, conseqüentemente, construirmos de forma mais profícua a nossa pesquisa.

Iniciaremos, então, a seção seguinte: a apresentação da nossa trilha metodológica. Chamo-a de sinopse da investigação. A avenida do samba é toda dela agora.

4.1 A sinopse da investigação

Nessa seção, apresento a trilha metodológica da investigação que norteou essa tese. Antes, preciso dizer que a base do pensamento para construção de um trabalho científico deve estar diretamente em diálogo com os objetivos elencados quando da proposição da empreitada. Ou seja, o percurso metodológico deve estar, o tempo todo e incessantemente, dialogando e buscando dar conta de responder as perguntas da pesquisa. Digo isso porque será a partir dessas escolhas que os objetivos serão alcançados ou não. É como em um desfile de escola de samba; a escola deve estar toda organizada contando seu enredo de forma lógica para que o grande público possa assim entender suas mensagens. Portanto, é crucial que o enredo metodológico esteja alinhado para que a escola passe bem pela avenida.

Nosso enredo foi pensado para desfilar com a abordagem qualitativa. Abordagem essa que intenta compreender os fenômenos sociais e os fatos inerentes ao objeto estudado; buscando inclusive entender não apenas os fenômenos que se apresentam de forma mais objetiva, mas também os que se apresentam subjetivamente. Minayo (2016) diz que a pesquisa qualitativa se preocupa com os diversos cenários; são eles: dos motivos, das aspirações, dos significados, dos valores, das crenças e das atitudes; entendendo estes como parte da realidade social, que nos

provoca a pensar que “o ser humano não se distingue só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida” (Minayo, 2016, p. 20). Richardson (2010) ratifica o que diz Minayo (2016); acrescentando que a abordagem qualitativa pode ser entendida como uma maneira de compreender de forma mais detalhada os significados e as particularidades do objeto hora suspenso, o que naturalmente ajuda a interpretar a natureza do fenômeno social de forma ampliada.

Foi, portanto, provocado por essas ideias que tentei compreender como as escolas de samba se constituem como espaços educativos que contribuem para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil a partir de fontes documentais, tais como: jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão, documentários etc.

Dessa forma, e diante do que apresento, posso dizer que minha investigação é de abordagem qualitativa; isso porque minha intenção é compreender as narrativas dos sambistas negros membros das escolas de samba no Brasil contidas nos documentos que analiso nessa tese. No entanto, devo dizer que para que uma pesquisa seja considerada como qualitativa ela precisa apresentar alguns ritos característicos da abordagem; não devendo estar apenas na narrativa do pesquisador, tendo em vista que a razão da pesquisa ser qualitativa não surge pelo mero desejo, mas sim pela característica do objeto hora investigado. Autores como Lüdke e André (2012) explicam que existem algumas características básicas que auxiliam na identificação das investigações qualitativas; o pesquisador nesse tipo de investigação é o principal instrumento e deve passar um razoável período em constante contato como o objeto e este deve ser investigado em seu ambiente natural, ou seja, como fonte direta. Isso para evitar que o pesquisador seja induzido a conclusões precipitadas sobre o que investiga.

Dessa forma, posso dizer que as características inerentes à pesquisa de abordagem qualitativa estão presentes nessa tese. Digo isso porque investigar jornais, revistas, documentos oficiais, fotografias, documentários, analisar entrevistas e, conseqüentemente, interpretá-los, exige que o pesquisador esteja o mais próximo possível do ambiente pesquisado, em conexão; procurando respostas a todo momento para as perguntas que elege como principais.

Outra característica inerente à pesquisa qualitativa, que o pesquisador deve estar atento, é que os achados são descrições dos fatos, ou seja, são dados descritivos. Nesse sentido, Lüdke e André (2012) alertam: os achados qualitativos de cada pesquisa são dados brutos e merecem interpretação por parte do pesquisador. São achados primários que necessitam de melhor refinamento ou tratamento para serem mais bem interpretados; evitando que haja interpretações precipitadas que possam prejudicar os resultados das análises. As autoras alertam ainda: todas

as informações obtidas devem ter o mesmo grau hierárquico para o pesquisador sendo apenas distinguidas após cuidadosa interpretação. Percebo que essa é uma das características da pesquisa qualitativa de grande importância para a minha pesquisa; isso porque, ao analisar documentos, como estou propondo, preciso estar atento às minhas interpretações, uma vez que, caso haja a ausência de critérios cuidadosos e previamente definidos, tal fato pode influenciar nas leituras reais e prejudicar o diálogo com o objeto, com o problema e com as perguntas que faço nessa.

Seguindo o desfile, mais uma preocupação externada por Lüdke e André (2012) debruça-se sobre a premissa de que, para o pesquisador, o produto não pode estar em primeira ordem e o processo em segunda. Dizem as autoras que o processo requer muito mais atenção do que o produto da pesquisa. Caso o pesquisador, e isso não é difícil de acontecer, fique muito mais interessado no produto da pesquisa do que em sua construção, o processo final pode não refletir o que realmente a investigação deveria revelar.

Assim, lembramos que as interpretações devem ser cuidadosas; considerando inclusive o momento em que foram produzidas. Na prática, podemos dizer por exemplo que, um achado histórico não pode ser interpretado à luz da realidade atual e sim confrontado com o recorte temporal em que foi produzido. Trabalhar com material histórico, independentemente de sua ordem ou categoria, requer muito cuidado. Não há espaço para impressões ou simplesmente deduções, e essa lição temos que ter em mente quando analisarmos os nossos achados nessa tese. O olhar deverá ser o mais cuidadoso possível com o processo; só assim obteremos um produto satisfatório.

Destarte, outra característica fundante da pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2012), é que o significado que os indivíduos investigados conferem às suas vidas deve orientar de forma especial o foco e aguçar as lentes do pesquisador. Em nosso caso específico, é preciso que se dê atenção para não confundir e investigar documentos que não sejam verdadeiros e que, de alguma forma, não dialoguem com os nossos objetivos para efeitos dessa tese. Ou seja: os dados, mesmo depois de obtidos, precisam ser minuciosamente checados; verificando se são originais e isso não podemos, em hipótese alguma, perder de vista sob pena de não comprometer a singularidade e a originalidade da nossa investigação. Apresentarei, então, em seção específica, análise detalhada dos documentos obtidos a partir de procedimentos metodológicos; considerando nessa tese o documento em seu conceito amplo. Documentos esses que serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

A última característica de uma pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (2012), e na verdade é também o que nos diz Minayo (2016); é o fato de que o pesquisador deve estar atento para não engessar sua pesquisa e a análise dos dados deve ser para ele indutiva e não rígida. Com isso, as autoras querem dizer que a pesquisa se constrói à medida que o processo avança; assim, não é possível que o pesquisador possa prever o seu produto. Fato é que o pesquisador começa a pesquisar por meio de uma lente ampliada, foco aberto; mas depois a tendência é que ele reduza gradativamente o foco de sua lente; reverberando, necessariamente, no afunilamento de sua intervenção com vistas e foco nos seus objetivos; o que culmina na análise por meio das suas escolhas prévias no campo epistemológico. Nesse estudo, por meio das pistas que o objeto fornece, oriento-me, nessa tese, a partir da teoria da afrocentricidade de Asante (2009); (2014), Mazama (2009) e Nobles (2009) e é nesse sentido que proponho meus argumentos.

A pesquisa qualitativa é, portanto, capaz de evidenciar as situações principalmente quando precisamos investigar fatos do passado ou de grupos específicos de que se tem informações escassas. Diz Richardson (2010) que a pesquisa qualitativa pode ser empregada sempre que for necessária a análise de atitudes, motivações, valores, dentro outros aspectos dessa natureza; ou seja, investiga as estruturas sociais. Ainda assim, o autor alerta: a pesquisa qualitativa deve alicerçar-se em especificações teóricas e, nesse sentido, ser orientada pelo arcabouço teórico que norteia a investigação. Fato é que o pesquisador, partindo do ancorar teórico, consegue fazer emergir suas categorias empíricas e analíticas; dando robustez a análise e a interpretação de seu material.

Após sinalizarmos como nosso samba entrará na avenida, a partir da nossa abordagem metodológica, parece importante sinalizar, assim como acontece em uma escola de samba, como transformamos o nosso tecido em fantasias e nosso material bruto em informações. Em outras palavras, quais foram os procedimentos técnicos utilizados para organizar e coletar o material necessário para dar conta do nosso desfile. Nossa pesquisa é documental. Segundo Gil (2011), pode ser ancorada em documentos físicos ou a partir da narrativa dos sujeitos. Essa tese utilizou na sua investigação as duas categorias de documentos; isso porque não seria possível atendermos aos nossos objetivos sem ouvirmos narrativas de indivíduos e muito menos sem analisarmos documentos oficiais escritos. A seleção do material aconteceu a partir da busca nos diversos bancos de dados que resguardam, de alguma maneira, documentos que possam dialogar com nossos objetivos; sendo esses documentos primários (documentos que não receberam qualquer tipo de tratamento analítico).

Para Gil (2011), pesquisar em documentos confere ao pesquisador múltiplas vantagens; documentos são fontes estáveis. O pesquisador não precisa, necessariamente, estar fisicamente em contato com eles ou com os sujeitos da pesquisa. No entanto, Gil chama atenção para possíveis subjetividades inerentes ao processo de investigação. Fato é que as limitações inerentes à pesquisa documental podem ser amenizadas. Penso que o pesquisador, ao se debruçar sobre um número razoável de documentos que estejam alinhados aos seus objetivos de pesquisa e à teoria que sustenta a investigação, consegue superar certamente as limitações impostas pelas subjetividades que são normais no transcorrer de uma pesquisa científica.

Para dar conta dos nossos objetivos e superar algumas limitações, a partir das fontes encontradas, é preciso estabelecer um protocolo de pesquisa bem definido em todos os momentos. Isso ocorreu quando me deparei com as longas etapas da pesquisa documental. Gil (2002) diz que, em uma pesquisa documental, o pesquisador precisa: definir ou determinar seus objetivos, elaborar um bom plano de trabalho, saber onde estão suas fontes e identificá-las, coletar o material e conseqüentemente proceder sua análise, criar fichas de trabalho e por fim proceder a construção lógica e dar redação aos achados. E ainda, todas as etapas devem estar alinhadas ao tipo de pesquisa adotada pelo pesquisador. Foi assim que intentei fazer minhas incursões (demonstrarei em seção específica).

Após entender a sequência lógica da pesquisa qualitativa, comecei a pensar qual seria a técnica de análise mais apropriada para leitura dessa tese. Fiquei convencido de que utilizaria a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin em 2016. Isso porque, segundo Bardin (2016), a análise “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2016, p. 37). Já Richardson (2010) diz que a análise de conteúdo, descrita por Bardin (2016), é um instrumento de análise versátil; ou seja, que se aperfeiçoa ao longo do tempo. Dessa forma, parece-me que a análise de conteúdo dará conta da leitura dos achados da nossa pesquisa. Assim me convenci!

Analisar os achados de uma pesquisa sob a lente da análise de conteúdo é na verdade uma imersão na criatividade; aproveitando a versatilidade que a técnica e a sua teoria propõem. É como um samba não ensaiado; e foram dos sambas não ensaiados que o bailar mais primitivo surgiu, aquele que se apropria não da polidez, mas da lucidez e do sentimento. Trabalharei de forma mais detalhada, em seção específica, a análise de conteúdo como técnica de pesquisa. Na próxima ala desse desfile, retomo a discussão sobre as fases da pesquisa documental (como havia prometido anteriormente).

4.2 A pesquisa documental e suas fases de construção

Como já sinalizei, a pesquisa documental observa várias fases na sua estruturação. Optei por estruturar minha pesquisa documental a partir das orientações de Gil (2002), que diz: para que seja realizada uma razoável pesquisa documental, o pesquisador deve ser capaz de elaborar um plano de trabalho; decidir quais serão suas fontes; localizar suas fontes e coletar o material desejado; realizar o tratamento dos dados obtidos; criar fichas de trabalho e, por fim, construir a lógica e dar redação ao que a investigação encontrou.

O primeiro passo foi determinar quais seriam os objetivos da minha pesquisa documental. Nesse sentido, concentrei meus esforços em compreender como as escolas de samba se constituem como espaços educativos que contribuem para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil.

O próximo passo foi elaborar um plano de trabalho, ou seja, destrinchar como seria o percurso metodológico de investigação e de análises desses documentos. Pinsky (2015) alerta sobre o cuidado na organização de um plano de trabalho para que as fontes não sejam interpretadas de forma equivocada; trazendo prejuízos à pesquisa. Assim sendo, um plano de trabalho exequível deve observar aspectos metodológicos criteriosos; subsidiando um caminho seguro. Para melhor entendimento no que se refere ao nosso plano de trabalho de busca e análise de documentos, elaborei o quadro a seguir (quadro 3) por entender que sua apresentação é uma síntese mais objetiva desse passo a passo. Veja:

Quadro 3 – Plano de trabalho de busca e análise de documentos

Seleção das plataformas de buscas
<p>A seleção das plataformas de busca segue os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa nos diversos arquivos públicos que contemplem jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão, documentários que possam de alguma forma dar-nos pistas sobre nosso objetivo da pesquisa; utilizando o descritor “samba e educação das relações étnico-raciais”. Nessa pesquisa, buscamos os arquivos públicos de referência, jornais e revistas de grande circulação; programas televisivos de impacto na grande mídia etc.; • Triagem do material: compreende uma análise breve do material encontrado com o objetivo de verificar se existe alguma ocorrência sobre samba e educação das relações étnico-raciais; • Arquivamento do material com registro da fonte; • Transcrição do material obtido; • Seleção dos voluntários que serão entrevistados na pesquisa; • Transcrição das entrevistas.

Leitura e interpretação dos dados obtidos tendo como objetivo emergir as unidades de contexto e de registros
Após selecionar o material, direcionamos nosso foco para leitura e interpretação criteriosa dos achados. Olhando sempre para os objetivos da pesquisa, fomos delimitando nosso caminho metodológico, o que significa dizer que a partir da exploração do material, tratamento e interpretação dos dados, concentramo-nos em emergir nossas unidades de registros.
Seleção das categorias analíticas e empíricas
Para eleição das nossas categorias analíticas, apropriei-me dos conteúdos dos documentos enquanto objeto de pesquisa. Ou seja, como os documentos selecionados apresentam, de alguma forma, o pertencimento afrocentrado de sambistas negros nas escolas de samba no Brasil em seus conteúdos, sempre confrontando-os com a teoria fundante da investigação (teoria da afrocentricidade). Assim como as categorias analíticas, as categorias empíricas surgem também ao esmiuçarmos o conteúdo dos documentos selecionados.
Registro analítico dos documentos selecionados
Proceder o registro analítico dos documentos encontrados é tão importante quanto emergir as categorias analíticas e empíricas. Essa construção compreende o registro de cada documento individualmente, o que ajuda a ter a leitura, a interpretação e a apresentação significativa de cada achado. Dessa forma, cada documento selecionado terá um quadro com as seguintes informações: unidade de contexto, unidade de registro e interpretações. Nossa intenção foi apresentar, de maneira didática, o registro analítico desses documentos.
Redação lógica dos achados da pesquisa
Vencidas as etapas sinalizadas anteriormente, falta agora confeccionar a redação lógica dos achados. Para cada documento analisado foi confeccionado um texto que contempla as interpretações e o estabelecimento de diálogos com a teoria fundante da pesquisa; refletindo, a partir dos achados, sobre como as escolas de samba se constituem como espaços educativos de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil.

O autor (2022)

Assim, podemos observar através do quadro 3 o percurso detalhado do nosso plano de trabalho. A apresentação desse passo a passo é fundamental para que outros pesquisadores possam reproduzir, contribuir ou até mesmo fazer as críticas necessárias; o que confere transparência, confiabilidade e reprodutibilidade à nossa pesquisa.

Dessa forma, precisamos dizer que os documentos utilizados nessa tese, oriundos de arquivos diversos, foram fundamentais para examinarmos de forma ampla e detalhada o nosso objeto de estudo, o que nos proporcionou inclusive a triangulação dos dados obtidos proposta por Triviños (1987). Para esse autor a utilização da triangulação na análise dos dados obtidos

consiste em uma percepção de totalidade sobre o objeto de estudo e a unidade (entre os aspectos teóricos e empíricos); sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. Não obstante, os documentos oriundos de arquivos diversos utilizados nessa tese foram:

- Samba de enredo e enredo da escola de samba Estação Primeira de Mangueira (2016), intitulado: “Maria B Maria Bethânia, a Menina dos Olhos de Oyá” – Acesso: 05 de maio de 2023;
- Samba de enredo e enredo da escola de samba Acadêmicos do Grande Rio (2020), intitulado: “Fala Majeté! Sete Chaves de Exú” – Acesso: 05 de maio de 2023
- Samba de enredo e enredo da escola de samba Estação Primeira de Mangueira (2019), intitulado: “História para ninar gente grande” - Acesso: 05 de setembro de 2023;
- Samba de enredo e enredo da escola de samba Acadêmicos do Grande Rio (2019), intitulado: “Tata Londirá – O canto do caboclo no quilombo de Caxias” - Acesso: 10 de agosto de 2023;
- Samba de enredo e enredo da escola de samba Unidos do Viradouro (2024), intitulado: “Arroboboi, Dangbé” - Acesso: 25 de fevereiro de 2024;]
- Samba de enredo e enredo da escola de samba Beija-Flor (2022), intitulado: “Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor” - Acesso: 15 de outubro de 2023;
- Samba de enredo da escola Unidos de Vila Isabel (1972), intitulado: “Onde o Brasil aprendeu a liberdade” – Acesso: 04 de abril de 2023;
- Samba de enredo da escola Unidos de Vila Isabel (1988), intitulado: “Cem anos de liberdade, realidade e ilusão” – Acesso: 02 de abril de 2023;
- Documentário “Kizomba - 30 Anos de Um Grito Negro na Sapucaí (2018)” – Acesso: 14 de agosto de 2023;
- Documentário “Estamira (2004)” – Acesso: 25 de agosto de 2023;
- Documentário “Fevereiroiros (2017)” – Acesso: 08 de dezembro de 2022.

Avançando um pouco mais, precisamos sinalizar como, nessa pesquisa, trabalhamos também com as fontes orais. Concordamos com Pinsky (2015): toda fonte oral, após transcrita e revisada, passa a ser um documento; por tanto não deve haver hierarquia deste em relação a outros tipos de documentos. Em primeiro momento, quando trabalhamos utilizando documentos como fonte de pesquisa, ocorre-nos os escritos de Souza (2009). Esse autor adverte que “um dos grandes desafios é produzir no campo da história da educação sem a formação

profissional de historiador” (Souza, 2009, p. 11). Em mesma referência, Souza tranquiliza-nos dizendo que se por um lado existem algumas dificuldades, por outro, a libertação das chamadas “amarras” técnicas do historiador profissional talvez promovam ampliações das nossas lentes sobre o nosso objeto. As afirmações de Souza entrelaçam-se quando da investida metodológica de nossa pesquisa. Concreto é que, uma vez libertos das então “amarras”, o pesquisador iniciante inquieta-se diante de quase tudo que encontra.

Sobre o uso das fontes, Burke (2011) diz que, na empreitada historiográfica, a fonte documental é a mais “aceita” no processo de tentativa de entendimento de um objeto de estudo. O autor ensina que, sob as lentes de pesquisa de alguns teóricos conservadores da história, as fontes documentais são instrumento de primeira ordem e os testemunhos orais são de segunda ordem. Burke alerta, em mesma referência, que a nova história segue uma perspectiva diferente, sobretudo para os pesquisadores que se interessam pela história oral como método. Thompson (1992), estudioso da história oral, deixou-nos seguro ao dar ênfase e importância aos testemunhos orais como um método no uso das fontes; reconhecendo-os, portanto, como documentos. Os testemunhos orais são uteis principalmente quando consideradas as camadas menos favorecidas da sociedade. Digo isso por acreditar que a “fala é um instrumento decisivo para a população pobre” (Montenegro, 2010, p. 38).

Preciso dizer que, em nossa pesquisa, a entrevista foi um excelente instrumento; isso porque ela “oferece um caminho metodológico de conhecimento do outro” (Mandebaum, 2012, p. 3). Ela é, na verdade, “um procedimento racional e sistemático que tem como finalidade proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2008, p. 45). A título de curiosidade, digo que o termo entrevista é construído a partir de duas palavras: “entre” e “vista”. “Vista” (ato de ver) e “entre” (relação de espaço ou lugar que separa duas pessoas). Assim, “o termo entrevista é a percepção ou observação sobre alguma coisa em um ato que contemple duas pessoas” (Richardson, 1999, p. 207). Nesse estudo, optei por utilizar a entrevista semiestruturada: “combina questões fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2016, p. 59). Significa dizer que, na entrevista semiestruturada, o entrevistado pode responder as questões elaboradas a partir do roteiro da entrevista¹⁷ e também fica livre para abordar temas que se relacionam ao objeto de pesquisa e que não foram mencionados, mas que ele elenca como informações importantes; facilitando, assim, o acesso a informações privilegiadas que revela um complexo sistema de valores, normas e símbolos resguardados (Minayo, 2016). Dada

¹⁷ O roteiro utilizado para as entrevistas consta do apêndice 1.

a limitação de recursos, optamos pela realização das entrevistas de forma online; realizadas pela plataforma Google Meet (modalidade aprovada inclusive pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Pernambuco – CEP, com registro do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAEE nº 71587223.9.0000.5208, com parecer de nº 6.389.881 de 05 de outubro de 2023¹⁸).

Nossa pesquisa contou com a colaboração de quatro participantes, os destaques do nosso desfile. São eles: Joelma Fernandes (sambista da escola de samba Gigante do Samba, cidade de Recife, estado de Pernambuco), Herivelto Martins (sambista ligado à escola de samba Bole-Bole, cidade de Belém, estado do Pará), Iamara Nascimento (sambista da escola de samba Unidos da Piedade, cidade de Vitória, estado do Espírito Santos) e Lucas dos Santos (carnavalesco carioca que desenvolve seus trabalhos também em outros estados do Brasil). A seguir apresentamos os destaques do nosso desfile de forma individual.

4.3 Destaques do nosso desfile

- **Destaque 1 - Joelma Fernandes**

Joelma Fernandes foi a nossa voluntária nessa pesquisa; representando o estado de Pernambuco. Joelma chegou à escola Gigante do Samba por intermédio da sua família aos treze anos de idade. Começou como sambista mirim (atividade em que se manteve por três anos). Em seguida, passou cinco anos afastada das atividades da escola; retornando depois desse período como ritmista da bateria adulta (atividade em que passou aproximadamente quinze anos, segundo ela). Embora fosse ritmista, ela ressalta que todos fazem um pouco de tudo na Gigante. Realizam festas para arrecadar recursos e muitas vezes tiram dinheiro do próprio bolso. Foi aí que surgiu a ideia de contribuir com a formação de uma bateria mirim, que teria como objetivo oferecer uma atividade às crianças da comunidade e devolver à comunidade e à escola a oportunidade que ela (Joelma) recebeu da Gigante no passado.

Joelma foi entrevistada também em nossa pesquisa de mestrado, já citada nesse trabalho; ocasião que investigamos os saberes da educação na escola Gigante do Samba. Veja o registro que consta da nossa pesquisa de mestrado: Joelma nas dependências da Gigante do Samba.

¹⁸ O parecer consta do anexo 1 desse trabalho

Figura nº 21 – Joelma Fernandes na quadra da Gigante do Samba em 3 de abril de 2015



Fonte: arquivo particular de Joelma Fernandes (2015)

Um dos projetos da Joelma na escola Gigante do Samba era a bateria mirim que tem, até os dias de hoje, a missão de transmitir aos mais jovens os saberes do samba e de prepará-los para serem os ritmistas da escola no futuro; mantendo o samba e os sambistas da Gigante. Em entrevista, Joelma disse que uma das maiores contribuições que as escolas de Samba pode oferecer as comunidades é se aproximar das pessoas carentes, das que mais necessitam. Essas pessoas precisam, na maioria das vezes, “entender as suas origens, de onde vieram” (Joelma, 2024).

Joelma lembra ainda que uma das maiores conquistas da Gigante foi trazer a universidade para realizar ações na escola. Sobre esse assunto, diz: “Passei acho que dezessete anos como ritmista. E aí depois passei a coordenar, como você bem sabe, a bateria mirim. Aí a gente também conseguiu que a universidade viesse para a escola com um projeto de extensão, O samba e saber” (Joelma, 2024). Podemos perceber que Joelma além de ritmista é uma entusiasta dos projetos de sua escola; entendendo, inclusive, a função social da instituição: estar sempre próxima da comunidade em que está inserida. Isso por entender que a escola de samba é uma instituição que pode contribuir com a formação não apenas de seus membros, mas de toda a comunidade.

- **Destaque 2 - Herivelto Martins**

Herivelto Martins é compositor e sambista da escola de samba Bole-Bole do estado do Pará e atua, prioritariamente, em trabalhos com cultura popular paraense e com carnaval. Em entrevista, ele fala que a escola Bole-Bole foi fundada em 1984, como um bloco de samba da

cidade (Belém); lembra da importância das escolas de samba para a manutenção da cultura negra e consequentemente do reconhecimento da história e do legado do povo negro.

A Bole-Bole está sediada no bairro mais populoso da cidade de Belém, o bairro do Guamá. A motivação inicial de fundar uma escola de samba popular era promover o bairro e fazer com que as pessoas mais pobres tivessem a oportunidade de acessar outros espaços que há época era reservado apenas para as pessoas com mais condições financeiras. Disse Herivelto:

Nós que éramos da música, da arte tínhamos acesso a algumas coisas como o teatro. A gente saía para tocar em outros lugares e a gente queria que mais gente tivesse isso no bairro e que a nossa escola fosse um centro cultural em que as pessoas pudessem, através dela, conhecer mais sobre a cultura. A gente também tinha mais acesso porque já estávamos também na faculdade, na faculdade Federal do Pará e nós víamos que era possível que as pessoas aprendessem algo, algum ofício através da escola de samba e da formação de um centro cultural. (Herivelto, 2024).

A seguir temos um registro fotográfico de Herivelto do ano de 2020. Nessa ocasião, ele representou a escola Bole-Bole na qualidade de diretor em um encontro promovido pela prefeitura de Belém; encontro esse que teve como objetivo dar início ao processo de formação de jurados para o carnaval de 2020.

Figura nº 21 – Herivelto Martins no evento de formação de jurados para o carnaval 2020



Fonte: Portal REDEPARÁ - Por Andrey Araújo 24/01/2020

Nessa ocasião, segundo o Portal REDEPARÁ, Herivelto compôs uma mesa redonda e durante as discussões que nortearam a formação de jurados ele lembrou que sua contribuição no evento teria a missão de lembrar a todos que "Quem é jurado no Carnaval precisa entender a diferença entre os quesitos que serão julgados e as regras dos quesitos. Por isso, fui convidado a passar um pouco da minha experiência de trinta e sete anos de Carnaval¹⁹" (Herivelto, 2020).

¹⁹ Essa entrevista consta do Portal REDEPARÁ de 24 de janeiro de 2020.

A grande preocupação de Herivelto, como já dito, era promover o bairro do Guamá; oportunizando mais intervenções para seus habitantes. Uma das intervenções possíveis proposta por ele foi a composição de sambas de enredo para a escola Bole-Bole que pudessem dialogar com os moradores do Guamá; desenvolvendo a identidade destes e potencializando sua crítica de leitura social. O que estamos afirmando ratifica-se por meio dos escritos de Gordo (2017) quando a autora lembra que, de acordo com pesquisas, os sambas da Bole-Bole têm a função de “informar aos moradores mais jovens e de lembrar aos mais antigos, que o Guamá é o bairro da cidade de Belém com uma das maiores diversidades de manifestações de cultura popular paraense” (Gordo, 2017, p. 180).

- **Destaque 3 - Iamara Nascimento**

O terceiro destaque do nosso desfile, Iamara Nascimento, representante da Unidos da Piedade, escola do Espírito Santo, é sambista desde sempre. Seu avô foi o fundador da Batucada Chapéu de Lado que, segundo o jornal A Gazeta, foi criado no morro da Fonte Grande. Em entrevista vinculada no *site Samba Que Eu Quero Ver*, no ano de 2023, Iamara revelou que começou a desfilar na escola de samba quando tinha apenas cinco anos de idade e, ao longo dos anos, já vivenciou várias experiências na sua escola de samba; diz ela: “Já fui passista, coordenadora de comissão de frente, diretora de escola de samba, pesquisadora de samba, já escrevi enredo, fiz parte da comissão de carnaval e também sou comentarista” (Iamara, 2023).

Iamara disse em nossa entrevista que não escolheu o samba, foi o samba quem a escolheu. Diante das dificuldades em divulgar as escolas de samba nos anos 2000, ela, juntamente com um grupo de diretores de escolas de samba do Espírito Santo, fundou um *site* chamado *Viva Samba*. Conta Iamara que as dificuldades eram muitas nos anos 2000; era muito difícil conseguir divulgar as escolas de samba e as pautas do carnaval capixaba na mídia do Espírito Santo. Foi a partir dessa necessidade que eles resolveram criar o seu próprio *site* de divulgação que se tornou o maior portal do samba capixaba, segundo matéria do *site Samba Que Eu Quero Ver*²⁰.

Quando realizamos a entrevista com Iamara, solicitamos uma fotografia para sua apresentação como destaque nessa tese. Na ocasião, ela pediu para escolher um registro que

²⁰ Essa matéria consta do *site Samba Que Eu Quero Ver*. A matéria é assinada por Aline Almeida e pode ser vista no endereço: <https://sambaqueeuquerover.com.br/2023/12/02/a-vida-e-o-samba-quando-os-dois-se-misturam/>.

constasse de sua rede social Instagram. Escolhemos um registro do ano de 2023. Apresentamos a seguir:

Figura nº 22 – Iamara Nascimento (registro que consta de sua rede social Instagram)



Fonte: Iamara (2023)

Esse registro fotográfico foi publicado em sua rede social Instagram no dia 10 de fevereiro de 2023. Na legenda, Iamara disse o seguinte: “O que eu gosto de fazer? Mexer com carnaval, e com muita aparecidice, sou dessas” (Iamara, 2023).

Iamara me disse em entrevista que ao sair da adolescência, mais especificamente por volta dos seus dezessete anos, começou a pensar sobre o que é uma escola de samba e seus desfiles. Veja:

Quando eu comecei a me interessar sobre o que é realmente uma escola de samba. Aí a partir dos meus dezessete anos, mais ou menos, eu comecei a ver que não era só colocar uma fantasia de passista e ir desfilar. Eu passei a me preocupar sobre como a escola iria para a avenida, o que é um enredo, o que é tudo. Aí eu passei a fazer parte de pesquisas e estudar mais. (Iamara, 2024).

Diz ainda Iamara, em outras palavras, que o samba está nas veias de cada sambista e o amadurecimento vai vindo com o tempo, com as experiências vivenciadas. Não obstante, as informações trazidas por ela fazem pensar como as escolas de samba vão despertando, em seus membros, inquietações antes não visualizadas e, a partir dessas, uma leitura mais crítica vai se desenvolvendo e construindo a consciência crítica de cada indivíduo. “O samba é vida!” (Iamara, 2024).

- **Destaque 4 - Lucas dos Santos**

O quarto destaque do nosso desfile é o carioca Lucas Lopes. Como sambista, Lucas deu seus primeiros passos na escola de samba União de Jacarepaguá aos oito anos de idade. Em entrevista, Lucas disse que um garoto da comunidade apareceu em um dos ensaios da escola querendo aprender a tocar chocalho por achar que a fantasia da bateria era mais bonita do que a da ala das crianças. Lucas participou da bateria da escola do ano de 2009 até o ano de 2018. No entanto, no ano de 2016 ele começou a trabalhar no ateliê da escola até ser promovido ao cargo de carnavalesco no ano de 2020. No carnaval de 2022, conseguiu classificar a escola para série ouro do carnaval carioca depois de oito anos desfilando na Intendente Magalhães.

Para melhor entendermos, é importante ressaltar que as escolas que desfilam na Intendente Magalhães são as que compõem as chamadas série prata e bronze do carnaval carioca. A Intendente Magalhães é uma via da zona Norte da cidade do Rio de Janeiro que abriga os desfiles das escolas de samba dos chamados grupos de acesso do carnaval carioca; é considerada por muitos especialistas em carnaval como o futuro das escolas de samba. Isso porque eles entendem que as futuras gerações das escolas estão sendo preparadas nos desfiles de acesso. Assim, as classificadas na série prata passam para a chamada série ouro do carnaval carioca cujos desfiles acontecem na Marques de Sapucaí (mesmo palco onde desfilam as escolas do grupo especial). A cada ano, duas escolas, as mais bem colocadas, sobem da série prata para a série ouro do carnaval e a escola vencedora da série ouro, por sua vez, sobe para o grupo especial. Conseqüentemente, descem 2 escolas que não obtiveram bons resultados da série ouro para a série prata. Já no grupo especial, a escola com o menor desempenho dá lugar à campeã da série ouro; deixando o grupo especial e disputando a série ouro do próximo carnaval.

Talvez o feito que apresentamos tenha sido uma das maiores conquistas recentes de um jovem carnavalesco que tem o sonho de cursar a escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Lucas acredita que as escolas de samba são espaço de construção de conhecimentos “além de ser um espaço preto, para o povo preto” (Lucas, 2024). Lucas disse ter sido uma criança de origem humilde, criado no subúrbio carioca (mais precisamente em Oswaldo Cruz). Seu grande sonho era ser carnavalesco e encontrou no carnaval uma profissão que o acolheu e lhe proporcionou bem-estar. Ele disse: “a escola de samba é fundamental na minha vida e para o meu crescimento como profissional, mas também no meu dia a dia fora do samba” (Lucas, 2024). Na figura nº 23, a seguir, apresentamos um registro fotográfico de Lucas que, na ocasião, era carnavalesco da escola União de Jacarepaguá. Veja:

Figura nº 23 – Lucas dos Santos no desfile da escola União de Jacarepaguá



Fonte: Lucas dos Santos (2023)

Atualmente Lucas vive do carnaval. Assinou o carnaval da União de Jacarepaguá até o ano de 2023, momento em que se despediu da escola como carnavalesco. No carnaval de 2024, Lucas assina como carnavalesco da escola carioca Unidos de Vila Kennedy que conseguiu ser a campeã do grupo de avaliação carioca²¹.

Após a apresentação dos nossos destaques, sigamos agora para demonstrar como procedemos com a identificação e registro das fontes oriundas de pesquisas realizadas nos diversos *sites* e plataformas. Para Gil (2002), o rito de identificação das fontes é o momento em que o pesquisador organiza, definitivamente, o material que será analisado; construindo assim uma espécie de catálogo, o que além de promover uma interessante organização, facilitará quando da necessidade de revisitar o material.

Pensando no que orienta Gil (2002), decidi elaborar quadros que facilitem a leitura de cada documento selecionado e arquivado, com as seguintes informações: título do documento, autor, ano de publicação e local de publicação. No quadro 4 apresento dois exemplos de como procedi nessa etapa. Veja:

²¹ O grupo de avaliação é o que qualifica uma escola a participar do grupo de acesso bronze do carnaval carioca, os desfiles das escolas do grupo de avaliação acontecem também na Intendente Magalhães.

Quadro 4 – Identificação das fontes

Título do documento	Autor	Ano de publicação
10 Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo.	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).	2007
Rio carnaval 2020 o samba dá um novo colorido a vida.	Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Revista Liesa News, Nº 19.	2020

O autor (2022)

Após apresentar o exemplo de como organizei os documentos que utilizei nessa pesquisa, preciso agora apresentar mais uma etapa da pesquisa documental, que segundo Gil (2002), é a localização das fontes e obtenção do material. Todo o material obtido nessa pesquisa, como já sinalizei, exceto as entrevistas, é oriundo das mais diversas plataformas digitais, tais como as que hospedam: jornais, *sites* de revistas, documentos oficiais, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão, documentários etc.; focando sempre nos documentos que resguardem informações sobre as escolas de samba enquanto espaços educativos que contribuem para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil.

Procurei sempre materiais que pudessem dialogar, de alguma forma, com nossos objetivos de pesquisa. Aos poucos, fui visitando *sites* oficiais das escolas; *sites* de arquivos públicos; blogs de sambistas e pesquisadores do samba; revistas que tratam da história das escolas de samba; histórias dos carnavais; matérias de jornais; documentários sobre as escolas de samba etc. Assim, fui selecionando os documentos e obedecendo as etapas da pesquisa documental as quais apresentei até aqui. Dessa forma, após organizar todo o material, cuidamos da etapa do tratamento dos dados. É esse o momento de refletir e dar forma as impressões e informações que os documentos trouxeram. Para dar conta dessa etapa, utilizei a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), como dito antes.

Outra fase da pesquisa documental que elaborei foi a confecção das fichas de redação do trabalho. Segundo Gil (2002), esse é o momento em que o pesquisador organiza os achados que serão analisados no trabalho por meio de fichas. Estas servirão para destacar trechos que facilitarão posteriormente as análises; necessariamente as que versam sobre as informações que auxiliam na construção lógica do texto. Várias são as fichas que podem ser utilizadas. Em minha tese, optei pela utilização da ficha de resumo, ou de conteúdo, proposta por Marconi e Lakatos (2010). Segundo eles, a ficha de resumo é um modelo que apresenta uma síntese objetiva e concisa das ideias principais do autor ao investigar um documento. Esse modelo de ficha não

precisa obedecer estritamente a estrutura do documento analisado. Ela pode ser confeccionada a partir das interpretações e, conseqüentemente, das inferências do pesquisador sobre um dado documento. Apresento, para melhor entendimento, no quadro 5, o modelo da ficha de resumo que elaborei; demonstrando como organizei a interpretação de um documento específico.

Quadro 5 - Ficha de resumo ou conteúdo

Tema:	História do samba
Título do documento:	10 Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo.
Descrição do resumo / conteúdo:	Esse trabalho, construído na Cidade do Rio de Janeiro, teve como objetivo principal reunir documentos que ratificassem a importância do samba para a cultura brasileira. O reconhecimento do samba do Recôncavo Baiano como patrimônio imaterial da humanidade, em 2005, acabou por motivar o Centro Cultural Cartola do Rio de Janeiro a investigar os vários estilos de samba praticados na Cidade carioca, isso porque tais variações eram históricas e remetem às práticas dançantes que se configuraram ao longo dos anos nos morros, nas ruas e nos terreiros da Cidade do Rio de Janeiro. Não obstante, o documento revela-nos que foi a partir de reuniões de sambistas negros excluídos do convívio social que foram fundadas as primeiras escolas de samba que se fortaleceram como espaços de trocas de experiências, de rede de solidariedades, de organizações festivas e de criações artísticas.

O autor (2022)

Essa proposta possibilita, conforme apresento no quadro 5, que o pesquisador organize seus dados de pesquisa já interpretando-os. Penso que a versatilidade dessa proposta está na possibilidade do pesquisador poder ficar livre para registrar o seu resumo bem como o conteúdo, a partir de suas interpretações.

A última etapa da pesquisa documental proposta por Gil (2002) é o momento em que o autor passa a organizar suas ideias e impressões na produção de seu texto; isso porque, finalizada a fase de produção das fichas de resumo ou conteúdo, é a hora de organizar e produzir a construção lógica e a redação do trabalho. É na verdade um processo analítico que ajuda na compreensão dos conteúdos encontrados nos documentos analisados, o qual faremos de acordo com as orientações de Bardin (2016). Uma vez preenchidas as fichas de resumo ou conteúdo, o pesquisador deve começar a inferir o que encontrou ao longo do fichamento; é o momento de elaborar a construção lógica e conseqüentemente produzir a redação do trabalho que utilizará as fichas, previamente separadas por temas, para produção do texto analítico.

É também a hora que o pesquisador deve exercer sua habilidade entre os dados da pesquisa e a teoria; isso porque se faz necessário, para efeitos de uma boa investigação, que o pesquisador possa entender inclusive o que não foi dito ou expresso nos documentos analisados e essa é, sem dúvidas, uma das funções do cientista social. Na próxima seção, mostraremos a técnica de análise de conteúdo e como dela nos utilizamos para construirmos e darmos sustentação às categorias que emergimos a partir dos documentos investigados; estabelecendo um diálogo permanente com nosso arcabouço teórico, que é a teoria da afrocentricidade de Asante (2014).

4.4 Sambando com o conteúdo da análise

Diante das várias opções que a análise de conteúdo fornece, optei por trabalhar com a análise de conteúdo temática. Ela oferece a versatilidade de eleger temas no conteúdo a partir das nossas interpretações; podendo subsidiar inclusive as mensagens de significação que o documento fornece (Bardin, 2016). O tema para a análise de conteúdo temática é a unidade de significação que o pesquisador faz emergir a partir da investigação atenta do material visto à lente da teoria que norteia a pesquisa. O tema, portanto, pode ser revelado ao pesquisador por meio de uma palavra, uma frase ou até mesmo o resumo de um documento.

Posso assumir que a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) é uma das técnicas mais utilizadas no meio acadêmico e científico. Arrisco dizer que isso se dá pela sua amplitude de possibilidade para interpretar o objeto de estudo hora em investigação. Digo isso porque ao isolarmos um documento para análise a partir, por exemplo, da análise de conteúdo temática, o pesquisador passa a estar atento a todo instante às mensagens, diretas ou indiretas, que o material fornece. Dessa forma, o cientista pode tanto admitir que o material selecionado faça parte da pesquisa, quanto pode, da mesma forma, descartar o material se, depois de análise atenta, perceber que este não atende aos objetivos da pesquisa.

Fato é que, a análise de conteúdo temática atende ao nosso objetivo de pesquisa; isso porque fornece as condições necessárias para compreender e interpretar, através da eleição de temas apropriados, o nosso objetivo analítico. Ou seja, dar-nos-á as condições necessárias para, por meio dos documentos selecionados, proferirmos as devidas interpretações do nosso objeto de estudo. Bardin (2016) diz-nos que a análise de conteúdo estabelece algumas funções: ela pode tanto fornecer um enriquecimento a partir de uma visão exploratória do material; aumentando a possibilidade de novas descobertas; bem como para proferir afirmações provisórias que ao serem submetidas à análise final pelo pesquisador passarão a servir como

prova; ratificando as impressões iniciais. Diz ainda Bardin (2016) que, de forma prática, essas funções se complementam.

Vale dizer que a análise de conteúdo é uma técnica que exige do pesquisador, além de atenção, criatividade ao investigar o material. Nada está posto na técnica além da teoria. Assim, o pesquisador vai descortinando as evidências que o documento resguarda; o que significa dizer que, através da análise de conteúdo, é possível inclusive interpretar representações psicológicas sobre o elemento da arte, por exemplo. Para efeitos dessa pesquisa, é o que nos coube fazer. Isso porque temos a missão de compreender os sentidos e significados que estão presentes nos diversos materiais analisados.

Assim, para que seja possível interpretar as mensagens contidas nos documentos, é importante que o pesquisador observe o material nas suas inúmeras nuances, sempre guiado pela teoria e pelos objetivos da pesquisa. Diz Bardin (2016) que, após a exploração do material, o pesquisador deve eleger as categorias de análise; o que inicialmente acontece por diferenciação e em seguida podem agrupar-se por analogia (isso por critérios lógicos e definidos no sentido de proporcionar a realização das inferências). A inferência é na verdade estabelecer o meio termo entre a descrição dos dados e a interpretação. Assim, a descrição é a primeira fase do procedimento de análise e a inferência é o que medeia as impressões provisórias até a interpretação concreta da informação. Fato é, que a análise de conteúdo passeia entre o material bruto (porém já analisado) e as interpretações que se desdobrarão pelo contexto dedutivo que resguarda cada pesquisador.

4.4 O enredo do método e a construção das alas temáticas

Assim como fiz para explicar o percurso da pesquisa documental que adotei, detalho aqui o percurso que trilhei no que se refere à análise de conteúdo. Penso que detalhar ao máximo os caminhos da pesquisa ajudará na leitura do trabalho, mas também convence o pesquisador e, conseqüentemente, os leitores no sentido de que a escolha da metodologia utilizada atendeu às necessidades da investigação.

Vale lembrar que a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), divide-se em três grandes fases: a primeira fase é a pré-análise, a segunda fase é a exploração do material e o tratamento dos resultados e a terceira fase fica por conta da inferência e interpretação. A primeira fase (pré-análise) é o momento em que o pesquisador organiza todos os dados que serão analisados. É a fase em que se organizam as primeiras ideias sobre como será conduzido o plano de trabalho das análises. “De olho” nos objetivos da pesquisa, o pesquisador deve

escolher definitivamente quais achados vão fazer parte da análise, quais serão os objetivos da análise (o que de fato ele quer com a análise) e em quais hipóteses a análise sustentar-se-á. Por fim, deve o pesquisador elaborar os indicadores que fundamentarão a interpretação final dos dados. Segundo Bardin (2016), essa primeira fase está inundada de intuições e por isso não se materializa em uma ordem cronológica, embora estejam estritamente ligadas. Fato é que os documentos a serem analisados devem estar intimamente intrínsecos, como já disse, aos objetivos; isso porque chegar aos objetivos da pesquisa só será possível em função da melhor escolha dos documentos disponíveis. Sendo assim, atendendo ao que ensina Bardin (2016), fizemos a pré-análise realizando a leitura flutuante do material. Em seguida, decidimos pelas escolhas dos documentos a serem analisados, formulamos as hipóteses e os nossos objetivos, verificamos os índices, elaboramos os indicadores e por fim preparamos o material.

Para melhor entendimento, preciso dizer que realizei a etapa de pré-análise da seguinte forma: 1) leitura dos documentos selecionados (entrevistas transcritas, jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão, documentários) e 2) separação dos trechos dos documentos que seriam utilizados em alinhamento com os objetivos da pesquisa (o que podemos denominar de corpus analítico). Este, segundo (Bardin, 2016), é o conjunto dos documentos que foram selecionados com objetivo de serem submetidos aos diversos procedimentos analíticos da pesquisa. Em outras palavras, é a seleção criteriosa que o pesquisador faz dos conteúdos que constam dos documentos; sempre olhando para os objetivos centrais da pesquisa.

Uma vez feita a seleção dos conteúdos dos documentos que utilizaremos nas análises, partimos para o próximo passo que foi a formulação de nossa hipótese e dos objetivos das análises. Nessa fase, o pesquisador materializa suas reflexões a partir do corpus estruturado até o momento. Ou seja, elabora afirmações, mesmo que empíricas, que podem ser confirmadas ou não após a conclusão da análise do material.

A hipótese empírica que elaboramos foi que as escolas de samba se constituem como espaços educativos que contribuem para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros a partir das atividades desenvolvidas que problematizam o lugar do povo negro na história do País. Sobre nossos objetivos na fase pré-analítica, podemos pensar, por exemplo, em compreender quais são as atividades desenvolvidas nas escolas de samba no Brasil que proporcionam os conhecimentos e as contribuições necessários para a promoção de um pertencimento afrocentrado de seus sambistas negros. Apesar de citar tais exemplos, vale ressaltar que essa construção não é pronta e acabada; podemos revisitá-la e retificá-la a qualquer momento em que apareçam, nos achados, impressões diferentes ou divergentes.

Desfilando, a próxima ala (fase) foi referenciar os índices de elaboração de indicadores. Ao olhar para o que diz Bardin (2016), entendemos que essa fase consiste em compreender que o índice está contido na menção explícita de um determinado tema em uma determinada mensagem investigada, ao mesmo tempo em que os indicadores referenciam as categorias analíticas empíricas que emergem das propostas do pesquisador ao olhar para a ocorrência dos índices.

Vencidas essas etapas, o próximo passo é utilizar tudo o que dissemos, ou seja, todas as orientações metodológicas que mencionamos até o momento em nossa pesquisa. Assim, faz-se necessário promover o agrupamento dos corpos analíticos em unidades comparativas de categorização; o que significa dizer: organizar as unidades de registros e unidades de contexto e indicar as categorias analíticas e empíricas. No entanto, antes da organização propriamente da grade analítica, precisamos conceituar essas unidades de registro e de contexto. Dessa forma, as unidades de registro são unidades de significação, unidade base de categorização e contagem da frequência, que leva em consideração a palavra e o tema apontado. Elas são os núcleos de sentido do material investigado (Bardim, 2016).

Já as unidades de contexto, de acordo Bardin (2016), servem como unidade de compreensão para codificar que, conseqüentemente, correspondem ao segmento da mensagem.

São úteis para compreensão do significado mais próximo possível da unidade de um registro.

A autora diz, de forma hipotética, que se a unidade de registro for uma palavra, necessariamente, a unidade de contexto é a frase. Da mesma forma que se a unidade de registro

for um tema, por exemplo, a unidade de contexto, necessariamente, é o parágrafo; ou seja, o texto. Portanto, em nossa tese achamos por bem trabalharmos na perspectiva do segundo exemplo citado pela autora; isso por estarmos trabalhando com a análise de conteúdo temática.

Não obstante, Bardin (2016) também diz que há diferentes critérios para categorizar um corpus analítico; esse pode ser: semântico – categorias temáticas; sintático – verbo e adjetivos; léxico – classificação das palavras segundo seu sentido e expressivo – categorias que classificam as diversas formas de linguagem. Assim sendo, a nossa escolha no que refere a categorização de nossos achados segue a orientação semântica, o que se justifica, também, por estarmos trabalhando com a análise de conteúdo temática.

Para definir as categorias que utilizamos nessas análises, achamos por bem seguir dois processos: o da construção da nossa categoria analítica que dialoga com a teoria fundante da nossa tese (teoria da afrocentricidade) e o uso da nossa categoria empírica (emergiu das leituras flutuantes dos nossos achados). Dessa forma, nossas categorias analíticas eleitas a partir da teoria da afrocentricidade de Asante (2014) foram: localização psicológica, agência africana,

centralidade do povo Negro, lugar do povo negro na história e pertencimento afrocentrado. Já a nossa categorização empírica foi: relações étnico-raciais; escola de samba e educação das relações étnico-raciais; representação do negro nas escolas de samba.

Depois de sinalizar as categorias analíticas e empíricas, partiremos agora para a elaboração do material. É na verdade nessa etapa que o pesquisador organiza toda a grade analítica para construção das inferências. Vale dizer que, nesse momento, o pesquisador deve ser capaz de emergir, com versatilidade e atenção, as suas unidades de contexto e de registros. Essa fase consiste ainda em elencar passagens, frases ou argumentos a partir da análise e da classificação inicial. No quadro 6, demonstro como construí as grades analíticas dessa tese; apresentando um exemplo prático a partir de um texto que consta da Revista Científica Periferia cujo título é: Candomblés e carnavais: corpos desfilantes de Joãozinho da Goméia²². Vejamos:

Quadro 6 – Modelo da grade analítica/ contexto e registro

Unidade de contexto	Unidade de registro	Interpretações
Candomblés e carnavais: corpos desfilantes de Joãozinho da Goméia	Compreendida a ideia de que macumbas e sambas possuíam estreita relação, é importante entender que Joãozinho da Goméia, nessa encruzilhada discursiva, pode ser lido dentro da chave de um corpo negro herdeiro da diáspora. Ao se portar como um dos principais líderes do Candomblé no Rio de Janeiro e ao se apresentar nas escolas de samba da cidade, foi um agente ativo e combativo, imbuído de uma estratégia de negociação que passava pela visão do seu corpo multifacetado – que atraía os holofotes para o seu terreiro, localizado em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Se a sociedade brasileira ainda elege os seus principais heróis e intelectuais à luz de um pensamento eurocentrado, Joãozinho se mostra como um bom exemplo da possibilidade de construção de contranarrativas ou narrativas contra-hegemônicas sobre a cultura brasileira e as brasilidades (Bora; Porto e Natal, 2020, p. 232).	Os autores sinalizam a importância sócio-política do Rei do Candomblé João Alves Torres Filho, o Joãozinho da Goméia. Segundo os autores, ele foi um grande líder religioso que dividia sua vida entre as macumbas e o carnaval. Quando se consolidou como liderança religiosa e destaque carnavalesco nas escolas de samba, ele se configurou como alguém combativo ativo e tinha atenção e respeito na sociedade da época, o que o posiciona não como alguém à margem, mas ocupante de um espaço central (o tema se relaciona com a categoria analítica centralização do povo negro).

O autor (2022)

²² A Revista Periferia, é uma revista de fluxo contínuo voltada para a publicação de textos inéditos na área de Educação, Ciências Humanas e Sociais. O exemplar a que me refiro no texto pode ser acessado no endereço <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/about>.

Depois de elaborada a nossa grade analítica de contexto e registro a partir da seleção dos nossos documentos, partimos para a última fase da análise de conteúdo que consiste, segundo Bardin (2016), no tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados obtidos. Nessa fase, o pesquisador tem a missão de elaborar uma síntese de suas interpretações por meio de um texto que permita um diálogo dos temas reservados com os objetivos da pesquisa (Gomes, 2012). É nesse momento que organizaremos as nossas inferências e interpretações de todo o material selecionado para análise subsidiadas pelas referências teóricas da nossa pesquisa. Mais uma ala a desfilas o nosso samba na avenida.

5. POR DENTRO DO DESFILE

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 denço
 A mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500
 Tem mais invasão do que descobrimento.
 (*História para ninar gente grande*, Mangueira, 2019).

Interpretando o samba de enredo da escola Estação Primeira de Mangueira, *História pra ninar gente grande*, podemos entender um pouco sobre a mensagem que a Mangueira desejou passa para a sociedade brasileira naquele momento. O recorte que fizemos denuncia que a história do Brasil nunca foi contada da forma correta, inclusive nos livros. Na passagem *Brasil, meu nego deixa eu te contar* o samba chama a atenção da sociedade brasileira para dizer que a história enquanto disciplina contou, ao longo dos anos, a história a partir de uma visão eurocentrista, dos ditos vencedores e, portanto, escrita com o “sangue” dos vencidos. É, na verdade, a história do Brasil contada a partir da invasão portuguesa e, conseqüentemente, sob as lentes do eurocentrismo.

A passagem *o avesso do mesmo lugar* sinaliza para a sociedade brasileira que existe uma outra história sobre o mesmo tema que não foi contada pela história oficial do Brasil. No trecho *a mangueira chegou com versos que o livro apagou* temos a denúncia que os livros que contam a história do Brasil cuidaram de silenciar, de apagar o protagonismo, por exemplo, dos povos nativos que resistiram ao processo de colonização durante a invasão do Brasil; uma tentativa de mostrar que o processo aconteceu de forma pacífica e que os povos que antes habitavam o Brasil aceitaram ser dominados pelos portugueses.

Já na passagem *desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento* a letra do samba ratifica a necessidade de uma releitura da história do Brasil ao ponto que aposta que não há o que se falar em descobrimento. O que houve em 1500 foi a invasão portuguesa e a partir daí foi desencadeado todo um processo de dominação e exploração por parte de Portugal. Invasão essa que reduziu o Brasil e o seu povo a uma condição de total submissão ao país europeu. Nesse sentido, como podemos evidenciar, faz-se necessária uma reescrita da história do Brasil com

processo de reparação da história e das memórias de um povo que teve todo seu legado silenciado, apagado e distorcido pela história oficial do Brasil; isso porque um povo que não acessa e não reconhece o legado de sua história e cultura estará sempre disperso de seu sentimento de pertencimento o que lhe impõe uma vida sempre alicerçada na cultura do outro, tornando-se facilmente passível de dominação pela cultura de outra nação (Nobles, 1985).

Após essa breve problematização introdutória e após demonstrarmos, em seções específicas, nossas dimensões históricas; teórica e metodológica, chegou o momento de analisarmos, à luz da teoria da Afrocentricidade, os achados que constam de nossa pesquisa. Para dar conta dessa empreitada, elegemos, a partir das recorrências apresentadas nas falas dos atores de nossa pesquisa, categorias analíticas temáticas que dialogam tanto com as falas como com outros documentos selecionados para análise nessa tese. Tentamos construir essa seção pensando na possibilidade de mesclarmos a análise concreta com a livre criatividade; isso por entender que a criatividade talvez seja uma das essências para que uma escola de samba se mantenha de pé.

5.1 Samba coração: pertencimento negro afrocentrado nas escolas de samba do Brasil

Seja nas letras dos sambas de enredo, seja nas narrativas dos atores da nossa pesquisa, os substantivos samba e coração estão sempre presentes e são tão intrínsecos que, muitas vezes, se confundem. Uma hipótese que podemos sugerir para que os membros das escolas de samba sejam movidos pela emoção diz respeito ao pertencimento, individual e coletivo, que eles resguardam por sua escola. Uma das nossas entrevistadas, ao lembrar dessa dimensão em sua entrevista, revelou-nos que sempre faz questão de salientar que para um sambista de verdade a emoção está sempre em primeiro lugar; disse ainda: “outro dia eu até postei nas minhas redes sociais que o sambista verdadeiro age com o coração depois é que vem a razão. Mas porque isso acontece? Porque a gente é dono daquilo. Primeiro acontece a emoção” (Iamara, 2024). Iamara, com sua fala, dá pistas de como funciona, na prática, a relação entre o sambista e sua escola de samba e nos parece que essa relação é permeada, principalmente, por sentimentos e talvez esses sentimentos possam estar alicerçados no desenvolvimento do pertencimento de cada membro.

De acordo com Simas (2020), as escolas de samba inseriram-se na sociedade como uma instituição que promulga redes de colaboração e sociabilidades com o objetivo de redefinir a cultura e a identidade das comunidades negras no Brasil, o que necessariamente tem como produto o sentimento de pertencimento (pertencer é na verdade sentir-se parte de algo). Para

os sambistas que vivem o cotidiano de suas escolas, as atividades nelas desenvolvidas influenciam, diretamente, na forma como enxergam o mundo; isso porque:

Nos sambas vivem saberes que circulam; formas de apropriação do mundo; construção de identidades comunitárias dos que tiveram seus laços associativos quebrados pela escravidão; hábitos cotidianos; jeitos de comer, beber, vestir, enterrar os mortos, amar, matar, celebrar os deuses e louvar os ancestrais (Simas, 2020, p.114).

Perceba, a partir do que mostra Simas (2020), que os membros das escolas de samba acessam, como já dissemos, vários saberes que reverberam, na verdade, em cultura concreta. Não por acaso, quando raciocinamos à luz da teoria da Afrocentricidade, parece-nos que as escolas de samba contribuem com a centralização do povo negro no Brasil, no momento em que elas ajudam a potencializar o desenvolvimento e a manutenção de hábitos muitas vezes reprimidos pela ótica eurocêntrica; esses hábitos, quando incorporados, concretizam o sentimento de pertencimento.

As escolas de samba são instituições de pluralidade cultural que não podem ser vistas, com imediatismo, como uma empresa de carnaval que promulga uma cultura de momento apesar de muitos desavisados entendê-las dessa forma. Até porque pensar as escolas de samba como uma instituição de entretenimento ligeiro é concordar com a domesticação de corpos que transitam, o ano inteiro, pelas várias facetas de uma escola de samba; elas (as escolas de samba) só sobreviveram ao longo dos anos porque “ainda existem pessoas que trabalham com o coração, com o emocional. No dia que isso acabar, eu acho que as escolas de samba acabam.” (Iamara, 2024).

Por muito tempo, como já sinalizamos nessa tese, as escolas de samba foram vistas com muita desconfiança pela sociedade elitizada e pelo poder público; parece-nos que a única justificativa para tal era o preconceito instalado nas camadas mais abastardas da sociedade em relação ao povo negro que se estabelecia nas escolas promulgando e mantendo a sua cultura. Não podemos deixar de lembrar que a origem do samba foi reconhecida como cultura africana há pouco tempo a partir de estudos que consideraram o povo africano como protagonista de sua cultura; a ausência desse reconhecimento fica por conta da tentativa de apagamento da cultura africana. Sem falar que, ainda atualmente, tudo que é visto como desorganizado do ponto de vista ético ou estético é chamado de *samba*²³ o que é, na verdade, uma estratégia epistêmica do

²³ Referimo-nos aqui a ditos populares que descrevem situações de confusão ou trapalhada, ligam o negro a bagunça, desorganização e falta de compromisso.

pensamento eurocentrado com o intuito de apagar a visibilidade do negro na sociedade (Rabaka, 2009).

Verdade é que a sociedade, até hoje, não foi preparada para entender e interpretar o samba e conseqüentemente as escolas de samba. Simas (2020) diz que o discurso do samba e de toda múltipla musicalidade oriunda da diáspora africana fundamenta-se, por exemplo, na batida do tambor “que fala daquilo que nossas gramáticas não nos prepararam para ler. O tambor - e são tantos! – vai buscar quem mora longe, e isso é muito sério” (Simas, 2020, p. 114). Observe que a crítica feita pelo autor sinaliza a necessidade de uma ampliação de nossas lentes de conhecimento; essas estão sempre treinadas para ler com as lentes do outro o que culmina, muitas vezes, em domínio epistêmico ocasionado pela não tomada de consciência (Asante, 2009).

É nesse sentido, que as escolas de samba foram se constituindo como fonte documental que constata as contradições sociais na diáspora brasileira e se comportam como instituições que promovem desconfortos na nossa sociedade; sempre se colocaram como instrumento de amplificação de vozes das comunidades invisibilizadas e por isso resistem em não se submeterem ao enquadramento tentado a partir do “velho embate colonial pelo controle de corpos – fundamentado na ideia do corpo transgressor que só pode encontrar a redenção na expiação do pecado e no corpo festeiro que deve ser disciplinado como ferramenta produtiva do trabalho” (Simas, 2020, p. 99). Certamente não é, e nunca foi fácil, não se render a tentativa de reducionismo imposto sempre por um ideário dominador eurocentrista que enxerga o corpo negro como um corpo diferente e o prejudica como transgressor: “a nossa lua é contínua, até hoje a gente sente o preconceito, não é fácil. A gente tem que estar dando sempre carteirada para explicar quem somos, de onde viemos e para onde vamos” (Iamara, 2024).

Diop (1976) lembra que a perseguição dos corpos negros vem antes mesmo do processo mercantil europeu. Tal perseguição foi sempre alicerçada no imaginário social sobre as diferenças fenotípicas entre os humanos, que se origina de uma discussão, igualmente política, que é o conceito de raça. Na visão de Asante (2014) esse conceito nada mais é do que um conceito político, que se originou objetivando, principalmente, o exercício de promulgação do poder social, cultural e econômico de europeus sobre os povos africanos.

Diop (1976) ressalta que os fenótipos, que determinam as aparências físicas, serviram desde cedo para regular as relações e o comportamento humano com a narrativa de que o povo africano era diferente do povo europeu e, portanto, inferiores. A partir dessa tentativa de invisibilidade vários discursos foram sendo construídos; discursos esses que afetam as relações sociais até hoje e, seguramente, no samba não é diferente tendo em vista que:

Até hoje quando a gente é convidada para ir comentar carnaval os questionamentos acontecem do tipo quem é essa? Qual conteúdo ela tem? Isso porque sou uma mulher, sambista negra. Mas quando vai uma doutora branca mesmo sem ser sambista e sem ser das escolas de samba ninguém questiona nada e a essa pessoa é dado um outro valor, mas eu não me importo com isso porque a minha missão é falar de samba. (Iamara, 2024).

A fala da Iamara traz consigo a importância de não perdermos de vista a intransigência constante do ideário opressor que tenta, incessantemente, sugerir um lugar subalternizado a população negra no Brasil. Como podemos ver, esse projeto de poder não foi erradicado com a extinção do processo colonial. Ao contrário, o que percebemos é uma espécie de reelaboração do processo colonial que ainda objetiva inviabilizar a cultura africana; impondo-os o lugar invisível no imaginário coletivo social.

O historiador Luiz Simas, em entrevista ao *Atualize.se Podcast*²⁴, lembra que as escolas de samba também são instituições perseguidas e marginalizadas principalmente por serem instituições que, ao longo da história, constituíram-se como guardiãs de uma cultura pulsante que agrega pessoas a partir da proposta de pertencimento e de sociabilidades. Se consideramos a história do carnaval, vamos entender que isso acontece porque as elites brasileiras temiam as escolas de samba por elas serem um potente instrumento de reivindicação social que se configuraram a partir das ruas e para as elites todo carnaval que não se constituía nos pomposos bailes e passavam pelos seus portões e ganhavam as ruas era visto como perigoso.

Não obstante, precisamos lembrar que o nosso carnaval tem sua origem na cultura europeia, mas ao ganhar as ruas, permeada por processos de sociabilidades no pós-abolição, recebe significativas contribuições dos povos africanos; as escolas de samba seguiram a mesma receita e foram ganhando força e formando seus sambistas a partir de processos de trocas de saberes sempre alicerçados na transgressão e na rebeldia, não se rendendo, portanto, ao domínio opressor que comungava da cultura eurocentrista. Simas, em mesma entrevista, lembra ainda que o samba, por exemplo, nunca se rendeu a tentativa de domesticação na diáspora brasileira.

Concreto é que quando se fala em samba e, conseqüentemente, em escolas de samba pouco se discute sua origem em África. Precisamos sempre lembrar que o samba é uma invenção africana radicada na região central da África (região Congo-Angola) onde hoje localizam-se a república do Congo, Gabão e Angola. Nessa região, viviam africanos de cultura

²⁴ Página da plataforma Instagram que pode vista no endereço: <https://www.instagram.com/atualize.se?igsh=NjNIOTdmcDNvaHp0>. Acesso em 02 dezembro de 2023.

bantu²⁵ e foi dessa região africana que africanos foram sequestrados e trazidos ao Brasil, a princípio, para os estados de Pernambuco e do Rio de Janeiro, na condição de escravizados e por isso que “a gente nem pode dizer que o samba é nossa criação. O samba já acontecia aqui no Pará, por exemplo, muito antes, com os negros escravizados e a gente tenta mostrar isso para o nosso povo. O samba se tornou nosso por uma questão de pertencimento, samba é comunidade.” (Herivelto, 2024).

Precisamos lembrar que pertencimento é um conceito que está estritamente ligado à sensação de fazer parte de um grupo ou instituição e ao mesmo tempo sentir-se aceito. Logo, pertencer a algum grupo ou instituição proporciona uma experiência de estar conectado, em sentido amplo, a um determinado ambiente o que reverbera na construção de uma identidade e, conseqüentemente, reconhecimento por parte da coletividade seja institucional ou não (Mariconi, 2014). Herivelto (2024), em sua entrevista, também lembra que samba é comunidade. Lopes e Simas (2020) vão dizer que a experiência existencial africana fundamenta-se no princípio de comunidade, seja ela consanguínea ou ampliada. Para as comunidades africanas, por exemplo, “o valor supremo da existência é a Energia que percorre a rede única que conecta todos os seres do universo” (Simas e Lopes, 2020, p. 19).

Talvez tenham sido justamente o sentimento de pertencimento e a filosofia de existir em comunidade os principais responsáveis pela resistência do africano na diáspora brasileira. Asante (2009) lembra que o africano escravizado nas américas não tinha direito a nada. Atitudes que sugerissem intelectualidade como ler e escrever, por exemplo, eram encaradas como atos subversivos. No entanto, mesmo com toda forma de opressão imposta, o sentimento de pertencimento e comunidade ainda se fazia presente no imaginário dos africanos. Esta afirmação fundamenta-se ao ponto que os corpos negros foram trazidos para a diáspora brasileira em porões de navios, os chamados navios negreiros; esses porões abrigaram os corpos que resistiram para existirem e foi justamente nesses corpos que formam transportados toda a corporeidade e todo o saber do samba.

Muito embora, como dissemos, o samba seja uma tradição da cultura bantu na diáspora brasileira ele teve várias outras influências. Se considerarmos seu processo de construção no pós-abolição percebemos que na diáspora brasileira existiram processos de trocas e sociabilidades que não existiram nem mesmo em África. Tais processos aconteceram a partir do momento em que negros libertos entram em processo de migração em busca de

²⁵ Cultura que promoveu influências linguísticas na língua portuguesa. No entanto ainda bastante invisibilizada no Brasil (Chalucane, 2017).

oportunidades nas capitais. No Rio de Janeiro, por exemplo, e conforme diz o historiador Simas em entrevista já citada nessa tese, aconteceram encontros de vários grupos africanos que não se relacionavam no continente africano. Diz ele que na cidade do Rio de Janeiro povos africanos de diferentes culturas (Kimbundo, Iorubá, Fon etc.)²⁶ se encontraram no pós-abolição e passaram a partilhar suas culturas. Podemos pensar, nesse sentido, que uma mesma diáspora pode fragmentar e unir; ou seja, na experiência da diáspora brasileira o que foi fragmentado pelo sequestro e escravização de africanos foi unido e reconfigurado como cultura concreta nos processos de sociabilidades no pós-abolição.

Os processos de sociabilidades aos quais estamos nos referindo acabam reverberando em pertencimento. O povo africano, ao migrar para as capitais dos estados brasileiros em busca de oportunidades, passa também a pertencer a região escolhida; socializando saberes e culturas que, após algum tempo, conferem-lhes não apenas o pertencimento local, mas a defesa de sua cultura materna, o que parece ser fundamental tendo em vista que:

Tudo o que os africanos fizeram e fazem representa a criatividade humana. Tudo isso remete ao fato de que muitos intelectuais e escritores do passado desprezaram as criações africanas, fossem elas na música, na dança, na arte, fossem na ciência, como algo diferente do restante da humanidade (Asante, 2009, p. 98).

Nesse sentido, a resistência do povo africano no que se refere, principalmente, a reorganização de sua cultura foi primordial para a reelaboração de um novo cenário na diáspora brasileira. Isso porque, conforme mostra Asante (2009), ninguém cuidou de contar a história dos africanos de forma verdadeira. A história africana na diáspora brasileira, e em tantas outras, foi sempre contada a partir de uma visão eurocêntrica que cuidou sempre de inviabilizar as contribuições africanas; tentando mantê-los aprisionados.

As escolas de samba, como já demonstramos nessa tese, teve significativa importância, desde seu surgimento, para a cultura africana no Brasil. Um dos nossos entrevistados lembra que:

A escola de samba ensina samba, ensina cultura, ensina arte e ensina, didaticamente, a história de muitos personagens negros que a gente não tem tanto conhecimento, entendeu? Nos ensina sobre pessoas e lugares que são fundamentais para que a gente possa entender a história do Brasil. A escola de samba tem esse poder, de ensinar didaticamente o que a gente não aprende nem na escola. A escola de samba não é apenas uma instituição que serve para pessoas desfilarem, entende? Eu, por exemplo, vim aprofundar meus conhecimentos sobre a lei do ventre livre quando eu fiz um carnaval na escola com esse tema. Então é isso, a gente passa a prender tanta coisa que a gente não conhece e isso não gera apenas conhecimento, mas também pertencimento porque a gente passa a perceber que tem muita coisa na história do nosso país que a gente não conhece de forma aprofundada (Lucas, 2024).

²⁶ Povos africanos que resguardam diferentes culturas, inclusive linguísticas (Nascimento, 2011).

Veja que nosso entrevistado revela a dimensão educacional de uma escola de samba que provoca em seus membros o despertar não só do conhecimento, mas também do pertencimento. As informações que ele trouxe fazem-nos pensar sobre a importância de uma escola de samba para a sua comunidade: para muitos sambistas, a educação que nela acontece traz à tona reflexões significativas sobre histórias e memórias capazes de ressignificar vidas. Quando um sambista passa a sentir-se parte de uma escola de samba ele tem uma outra percepção da vida; ao entrar em contato com as diversas dimensões de trabalho que nas escolas acontecem “a gente vai mudando nosso pensamento. Eu mesmo tenho um sonho, no momento, que é cursar belas artes na UFRJ e eu só comecei a pensar nisso depois que eu passei a entender a importância das escolas de samba para as suas comunidades” (Lucas, 2024).

Asante (2009) dá pistas para pensarmos, por exemplo, porque a história dos africanos contada por uma escola de samba é mais atraente do que a contada em registros oficiais ou nos livros didáticos trabalhados na educação formal. Os autores eurocêntricos promoveram uma das maiores conspirações de toda história pois cuidaram de descrever, em seus escritos, uma África sempre marginalizada, sem cultura e sem intelectualidade (Asante, 2009). Nesse sentido, quem gostaria de parte de uma cultura marginal sem cultura e sem capacidade intelectual? Mas quando instituições como as escolas de samba passam a apresentar as suas comunidades uma diferente história, inclusive fundamentada a partir da reconstituição da história dos africanos com o aporte de outras lentes não eurocêntricas, uma outra África surge; resguardando saberes milenares que contribuíram e contribuem com a construção das mais diversas sociedades. Segundo Mazama (2009), a marginalização imposta ao povo africano significou a tentativa incessante da supremacia branca de apagar e aniquilar a verdadeira história da África.

É nesse cenário de disputa de narrativas e busca por representatividade e visibilidade que as escolas de samba foram desenvolvendo o pertencimento de seus sambistas negros. Ao contar a história que a história oficial não conta, novos personagens vão sendo conhecidos e vão se tornando protagonistas e heróis de seu povo. No ano de 2019, a escola Estação Primeira de Mangueira, escola do Rio de Janeiro, levou para o seu desfile o enredo *História pra ninar gente grande*. A sinopse do enredo apresentada pelo carnavalesco da escola, o Leandro Vieira, diz que a missão da escola foi de contar a história que a história oficial nunca contou. Assim, o enredo levou para a avenida:

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. 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 (Leandro Vieira, 2020)²⁷.

O enredo escrito por Leandro Vieira mostra, com muita propriedade, a interpretação da história contada pelos europeus que invadiram o Brasil. No entanto, a história contada nos livros didáticos até os dias de hoje é mentirosa; considera que não fomos invadidos e sim descobertos o que aprisiona o pertencimento sempre às tradições do opressor (um prejuízo para toda a nossa sociedade). Esse prejuízo é ratificado pela história oficial desde o nosso primeiro contato com a educação formal quando tínhamos que decorar que o Brasil foi descoberto no ano de 1500 pelo navegador português Pedro Álvares Cabral. Diop (2011) vai dizer que um povo só se liberta por completo quando ele aprende, entende, interpreta e considera sua própria história. No caso da experiência africana, que é basilar para a cultura brasileira, isso só pode acontecer quando a verdadeira história passar a ser trabalhada nos currículos escolares nos diferentes níveis de ensino; a partir desse momento começaremos a entender quem somos.

Mazama (2009) diz que a nossa história e a nossa cultura são responsáveis por determinar a nossa identidade. Quando a nossa história é contada de forma inverídica, nossa identidade também vai sendo construída com distorções, o que impacta diretamente na nossa noção de pertencimento. No ano de 2020, a Acadêmicos do Grande Rio, escola carioca, levou para a avenida um enredo que surpreendeu e encantou a todos. O carnaval assinado pelos jovens carnavalescos Leonardo Bora e Gabriel Haddad, que teve como pesquisador o também jovem Vinicius Natal, falou sobre a história de um famoso pai de santo da baixada fluminense: o pai Joãozinho da Gomeia. O enredo *Tata Londirá. O Canto do Caboclo no Quilombo de Caxias* sacudiu a avenida ao apresentar a história do babalorixá pouco conhecida até mesmo entre o povo de candomblé. João da Gomeia adorava carnaval e desfilava como destaque na escola carioca Império Serrano. Não podemos, em hipótese alguma, deixar de considerar às escolas de samba como um potente instrumento de educação.

As escolas de samba são verdadeiras escolas, lá se aprende de tudo. Eu mesmo aprendi e aprendo muito, no ano de 2020 a Grande Rio fez o carnaval contando a história de

²⁷ Esse texto consta da sinopse do enredo (uma espécie de resumo, uma síntese de uma obra) e está no site da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro – LIESA - <https://liesa.globo.com/memoria/outros-carnavais/2019/mangureira/enredo.html>.

Joãozinho da Gomeia, aí a gente teve a oportunidade de conhecer toda a história dele, principalmente a religiosidade. E nas escolas de samba a gente aprende muito sobre a religiosidade africana. As escolas já fizeram carnaval contando a história de vários orixás, por exemplo. Coisa que a gente não vê tão fácil por aí, né? Ninguém aprende isso na escola (Lucas, 2024).

O candomblé, palavra de origem bantu segundo Silva (2019), está presente, provavelmente, em todas as escolas de samba. A Gigante do Samba, escola de samba da capital pernambucana, resguarda um dia específico para as religiões de matriz africana; acontece, normalmente, no mês de novembro ou dezembro. Essa festa, conhecida como a noite das baianas, tem por fim agradecer o ano que se passou e pedir bençãos e proteção para o novo ano e para o novo carnaval. Segundo alguns membros da Gigante, a festa das baianas é, na verdade, um ritual de limpeza realizado pelas baianas mais longevas da escola. No entanto, é também nesse momento e nos momentos que antecedem a festa pública que as novas gerações entram em contato com esse saber que é considerado sagrado e de difícil acesso, pois resguarda segredos religiosos ancestrais.

Percebam que as atividades desenvolvidas nas escolas são várias, mas parece que algumas são mais sensíveis por estarem igualmente alicerçadas em temas sensíveis como é o caso da religião. Outra dimensão significativa, é a propagação de conhecimento através de intervenções sociais coletivas que ajudam no despertar no pertencimento; bem como na construção do autoconhecimento.

Quando as escolas de samba dialogam com a comunidade em que está inserida ela ajuda essa comunidade a se conhecer melhor. As localidades onde as escolas estão inseridas são, normalmente, regiões de periferia e as escolas às vezes são a única fonte de conhecimento que ensina de verdade questões básicas como por exemplo as suas origens, que são origens africanas. É nesse momento que as pessoas começam a se sentirem como parte da escola, através do conhecimento (Joelma, 2024).

Como podemos ver, a nossa entrevistada Joelma alerta sobre a dimensão educacional de uma escola de samba; enfatizando que é por meio do processo de educação nela existente que as pessoas começam a se reconhecerem ao acessarem as suas origens e a origem do seu povo; conhecimento esse que sempre foi entendido como periférico e de menor importância, uma vez que os diversos livros didáticos trabalhados nos vários níveis de educação formal mostraram que o povo africano sempre foi apresentado dessa forma. Diop (2011) orienta que é inadmissível tratar os africanos dessa forma; isso porque, fundamentalmente, o continente africano é a base de toda história mundial e de lá vieram as culturas que perpassaram todas as sociedades, a exemplo da ciência; religião; medicina; culinária etc.

Percebemos também, durante nossas entrevistas, que a dimensão educacional das escolas de samba contempla vários conhecimentos que elevam a autoestima de seus membros e igualmente desenvolve o sentimento de pertencimento tendo em vista que:

Na escola de samba se aprende muita coisa. Aqui mesmo no barracão da Bole-Bole nós fundamos uma escolinha de música. Uns aprendiam cavaquinho e violão, outros aprendiam percussão e também a fabricar seus instrumentos com couro de animal (o que hoje é proibido), outros aprendiam a costurar e tudo isso por nossa conta, a gente não tinha dinheiro, mas se virava. E o mais importante: todo esse pessoal que participava eram, predominante, negros que começavam a entender sua história, sua cultura através da nossa escola e começavam a se sentir parte do que a gente fazia e muitos se tornaram profissionais (Herivelto, 2024).

Ao interpretarmos as informações fornecidas pelo nosso entrevistado Herivelto da escola Bole-Bole lembramos do que diz Mazama (1997): toda compreensão e força da linguagem é um processo de libertação. Nas escolas de samba, essa força da linguagem materializa-se também por meio dos instrumentos de uma bateria. Outro fator importante, ainda segundo Mazama (1997), é como se dá o processo de ensino-aprendizagem, pois muitos deles são dirigidos com base em uma proposta eurocêntrica o que acaba por perder o sentido para os africanos. No entanto, quando uma escola de samba conecta seus membros com a fabricação dos seus próprios instrumentos, como no caso da confecção de um tambor, esses aprendizes retornam ao fazer africano e, se bem contextualizada, essa atividade problematiza questões sociais e culturais e promove uma reorganização psíquica que faz com que se sintam parte de algo; de sua escola de samba (nesse caso específico).

Muito embora as escolas de samba resguardem tantos saberes e ofereçam oportunidades de formação para seus membros e comunidade, elas ainda são invisíveis muitas vezes para aqueles que não estão tão perto. Em alguns estados, a dificuldade é tanta que mesmo no período de carnaval, em alguns momentos, faz-se necessária a intervenção das próprias lideranças das escolas para que suas atividades sejam divulgadas.

Nós ficamos sem ter desfiles aqui de 1993 até 1997, em 1998 nós voltamos do zero. Então em uma época eu fiz parte da diretoria da escola e eu comecei a ver que a gente não tinha espaço para divulgar nossas atividades (o que a gente fazia) na mídia. Nossa! Era muito difícil. Então nós, eu e mais dois amigos de escolas diferentes nos unimos e fundamos um site só para divulgar as escolas de samba. Aí a coisa melhorou, a gente passou a participar de eventos e nos tornamos referência de divulgação e passamos a participar, às vezes, de três eventos por dia filmando, fotografando e tudo. Não foi fácil, mas a gente conseguiu e a gente sabe que essas coisas acontecem porque as escolas de samba são de tradição negra (Iamara, 2024).

O que vemos corrobora com o que diz Asante (2009); o autor relata que a diáspora se concentra em tudo o que a cultura europeia pensa, diz e faz. O que pensa, diz e faz o povo negro

é sempre tido como menos importante; deve, por isso, estar vigilante, para que suas ações tenham visibilidade e para que ele seja percebido pela nossa sociedade como protagonista de sua cultura e história. Mazama (2009) enfatiza que a supremacia eurocêntrica é sempre muito severa na disputa por espaços de visibilidade; tentando sempre reforçar sua imposição e sua supremacia colocando o povo negro “na margem da experiência eurocêntrica.” (Asante, 2009, p. 93).

O pertencimento desenvolvido pelos membros das escolas de samba reposiciona-os socialmente e faz com que não aceitem, dessa vez, ver sua cultura invisibilizada; isso porque:

A partir do momento que a gente entende, através do nosso pertencimento, que a escola de samba é nosso espaço e que ali a gente pode ser a gente mesma, nós passamos a entender muita coisa. Quando a maturidade vem pelo despertar do pertencimento e das dificuldades e pelo preconceito que a gente enfrenta, a coisa começa a mudar na nossa cabeça e a gente não aceita mais qualquer coisa não. Mas tem muito preconceito enraizado. Aí é que nosso pertencimento fica mais forte ainda, na verdade a gente sente um pertencimento pela nossa escola e também pela nossa história, pela nossa herança negra (Joelma, 2024).

Nesse sentido, parece-nos que as escolas de samba ao desenvolverem suas atividades vão proporcionando aos seus membros experiências e vivências que despertam a necessidade do reconhecimento do pertencimento negro. Todos os entrevistados relatam, de alguma forma, que as escolas, ao problematizarem o legado da cultura do povo negro, fazem com que os seus membros se reconheçam nas histórias e memórias (seja ao aprender a tocar um instrumento, seja aprendendo a confeccioná-los ou até mesmo quando saem de suas comunidades para uma apresentação pública). “Nós vamos, aos poucos, entendendo o poder que nós temos, esse movimento nos fortalece e fortalece a luta negra e nós somos parte do samba, é assim que eu me sinto: parte da Gigante do Samba. E a escola contribuiu para que eu entendesse que isso é pertencimento negro” (Joelma, 2024).

De acordo com Asante (2014), quando um sujeito começa a despertar e problematizar o seu lugar no mundo; considerando sua origem, sua ancestralidade e suas tradições, ele começa a experimentar o protagonismo de sua vida. Quando as problematizações começam a surgir, o pertencimento negro aflora e se torna mais pulsante; conferindo a esse sujeito a consciência necessária para não mais permitir ser tratado como objeto, mas sim como um indivíduo que resguarda saberes e tradições culturais que demarcam o seu pertencimento negro e o seu lugar na sociedade em que vive.

Rabaka (2009) lembra que ao pensarmos a cultura africana na diáspora precisamos ter em mente que os africanos sequestrados do seu território e, conseqüentemente, de sua cultura e

de suas tradições precisam reorganizar seu pensamento a partir de alguma motivação, para que assim seja possível sua realocação e reapropriação da cultura que lhes foi negada historicamente. Assim, percebemos que o pertencimento talvez seja o ponto inicial de toda a trajetória que leva a afrocentricidade. Em nosso entendimento, é preciso, primeiro, sentir-se parte de algo para, depois, ser protagonista de sua história (como o exemplo das escolas de samba mostra) e esse movimento ocorre por meio de vivências e experiências. Após esmiuçarmos a nossa primeira categoria analítica, avançaremos para uma nova ala; buscando entender um pouco sobre nossa segunda categoria de análise (a agência africana).

5.2 Eu não sou das entrelinhas: escolas de samba como espaço de visibilidade do povo negro

Como temos discutido nessa tese, o eurocentrismo sempre cuidou de invisibilizar a cultura africana ao redor do mundo; fazendo com eles estivessem sempre dependentes da cultura europeia para se organizarem nas diásporas; impondo aos africanos a ausência de independência em suas vidas e os colocando sempre sob as amarras do fazer eurocêntrico. Asante (2009) diz que para se tornar um agente de suas próprias ideias e buscar a sua liberdade cultural (que tem como base a sua herança ancestral) é preciso o “interesse do povo africano” (Asante, 2009, p. 2). Corroborando com a ideia de Asante (2014), Reis; Lima; Nascimento (2019) reforçam a necessidade de reconhecimento do povo africano como protagonista e construtor de sua história e cultura. Asante (2009) alerta que quando não há a agência africana o povo africano é sempre levado à margem das narrativas; facilitando assim o domínio eurocêntrico em todos os sentidos: econômico, político, cultura, social etc. Assim, a agência africana é “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). Em outras palavras, podemos dizer que o conceito de agência dialoga diretamente com a análise do contexto, do lugar e da ocasião que envolve os africanos; sendo consideradas agência africana todas as situações em que esse povo esteja como protagonista da sua história e cultura.

A necessidade da agência africana existe porque o povo africano tem sido sempre negado pelo sistema de dominação eurocentrista; essa negação não fala apenas sobre marginalização, mas também sobre o total apagamento de sua imagem; de sua presença; de seu significado e de suas atividades (Asante, 2009). Nesse sentido, é preciso também que o povo negro esteja atento à construção de sua história e necessidade de registro dessa; não é preciso ir muito longe para perceber que “as escolas de samba não têm registros. A gente quando está

fazendo as coisas na escola não se preocupa com isso e as coisas vão se perdendo” (Iamara, 2024). Como podemos ver, a problematização levantada nesse parágrafo é necessária; muitas vezes, já dispomos dos mecanismos necessários para a construção de novas narrativas, mas como estamos sempre orientados pela cultura eurocêntrica (que diz que nossa cultura é sempre menos importante) perdemos a oportunidade de fazer os devidos registros porque, em nosso imaginário, circula sempre a ideia de que tal intervenção não é importante. Então, o povo negro deve “ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar à anomia da exclusão” (Asante, 2009, p. 95).

O povo africano deve reivindicar sempre seu protagonismo; sobretudo porque foi do continente africano que veio grande parte da cultura das diásporas que se perpetua como legado até os dias de hoje; não sendo admissível que não tenhamos, por exemplo, um espaço para resguardar os registros das atividades realizadas pelas escolas de samba. Veja o que relata um de nossos entrevistados:

Eu mesmo reivindico muito aqui um espaço para que a gente possa guardar nossos registros, nossas memórias. Porque a gente fica fazendo as coisas à toa e não há registro e a gente não quer isso, a gente quer que fique guardado e que outras pessoas possam ter acesso não apenas a gente do samba, das escolas de samba (Herivelto, 2024).

Dessa forma, registrar os feitos de uma escola de samba como legado e protagonismo do povo negro é pensar na necessidade de aprofundamento na história do povo africano; objetivando, portanto, a reconstrução do legado do povo africano que tanto foi negado pela visão do europeu. Não obstante, a agência deve incentivar a tomada de consciência do povo africano. A sociedade não pode eximir-se também de promover as condições necessárias para que o povo negro se torne agente e sujeito de sua própria história; resguardando a capacidade de agir de acordo com seu entendimento e não mais guiado pela história e cultura opressora por tanto tempo imposta.

A importância de assumir o protagonismo de sua própria história nas escolas de samba se manifesta, na maioria das vezes, na aglutinação de seus membros “teve um tempo que a gente pensou que era necessário se voltar com mais força para nossa comunidade, para nosso bairro. No ano de 2019 nós fizemos o enredo *GuamÁfrica* que na verdade falou das tradições africanas em nosso bairro, o Guamá” (Herivelto, 2024). Um enredo da Bole-Bole no ano de 2019 fez um paralelo entre as tradições africanas e as do bairro do Guamá - de onde a escola é oriunda. Esse carnaval, segundo o próprio Herivelto, fez acender novamente o pertencimento

dos membros da escola quando se propôs a fazer um enredo que considerou a construção histórica de seu bairro. Sobre esse enredo da Bole-Bole Herivelto disse ainda que:

Quando o povo viu a história do bairro sendo contada todo mundo abraçou, a comunidade em peso. Então foi um bom trabalho que a Bole-Bole fez naquele ano, o pessoal chegou junto. E nós avaliamos que foi muito importante porque mostra o que a gente está querendo dizer, está querendo fazer pela nossa comunidade, pelo nosso bairro (Herivelto, 2024).

Nesse momento, diante do depoimento do nosso entrevistado, podemos dizer que a agência africana ratifica sua importância na perspectiva da libertação da mente e do imaginário do povo negro; na medida em que o seu ideário de lugar e de pertencimento entra em estado consciente confere-lhe um olhar positivo dando lugar a um pensamento que vai se aproximando cada vez mais do pensamento afrocêntrico; tendo em vista que sua história pode ser contada para o mundo e vai conferir-lhe protagonismo. Esse é o momento em que podemos avaliar as contribuições de uma escola de samba para o desenvolvimento afrocentrado de seus membros, uma vez que o protagonismo oferece um olhar positivo (vitorioso) por parte de sua comunidade. Dessa forma, e potencializado pelo protagonismo individual e coletivo, o povo negro estará em um lugar central da sua cultura (Asante, 2009).

O povo africano não pode, alerta Asante (2009), render-se às exigências opressoras e muito menos vitimizar-se; precisa ser agente de luta pelo restabelecimento da sua verdadeira história. Por isso, é importante estarmos atentos às ações, em nossas escolas de samba, que envolvam atividades educacionais e sociais; através delas o “conhecimento em seu estado ativo de informação se torna a chave consciente para o poder” (Asante, 2014, p. 139).

Aos poucos, vamos percebendo, ao analisar as falas dos nossos entrevistados, que as suas escolas, de alguma forma, apresentam características em suas intervenções que dialogam com a agência africana. As atividades desenvolvidas buscam sempre o protagonismo de seus membros e parece que quanto mais protagonistas eles se tornam nas atividades oferecidas, mais o seu pertencimento e consciência afloram. Uma vez protagonistas de suas próprias construções, os membros das escolas passam a perceber as lacunas que precisam ser preenchidas. “Eu acho que o poder público, por exemplo, poderia ter um olhar mais abrangente, um olhar que pudesse ajudar a trazer oportunidade para as escolas de samba. A gente que convive sabe o quanto nós somos carentes dessa ajuda do poder público” (Joelma, 2024).

Muito embora estejamos tendo a oportunidade de perceber que muitas das narrativas que compõem nossa pesquisa corroboram com a nossa hipótese de pesquisa, precisamos também considerar que essa mudança de consciência não se dá de forma tão tranquila, pois

muitas pessoas foram formadas pelo pensamento europeu; livrar-se desse pensamento, desse domínio psicológico e da normalização de comportamentos que fazem parte do cotidiano não é tão fácil. “Nós demoramos a entender o racismo. Na nossa época de jovem não tinha muito isso, ou ele acontecia talvez sem que a gente percebesse” (Herivelto, 2024).

Entretanto, quando começamos a entender a agência africana, o processo de ressignificação e de transformação começa a ser percebido e o pensamento afrocentrado vai ganhando força a ponto de passarmos a sentir necessidade de romper com a concepção hegemônica. Porém, Asante (2014) vai dizer que essa tomada de decisão de tronar-se ou não um indivíduo afrocêntrico repousa no desejo individual. Vejamos:

A decisão de nos tomarmos Afrocêntricos é pessoal; esta é a única maneira de conseguir. Durante o processo de demolição rompemos com hábitos mentais e psicológicos que nos mantiveram escravizados por conceitos europeus. Este é um processo violento. É uma separação, e todas as separações são violentas. Saímos do estilo de vida de opressão e vitimização. Rejeitamos a consciência da opressão. Rejeitamos atitudes de derrota (Asante, 2014, p. 160).

Contudo, as escolas de samba, ao trabalharem com o protagonismo de seus membros, fazem com que o entendimento sobre a necessidade de conscientização do seu lugar no mundo se torne mais didático; isso porque elas estão sempre dialogando com temas relacionados ao cotidiano das pessoas negras. As escolas de samba estão sempre ancoradas nas comunidades periféricas e, conseqüentemente, negra como já dissemos; por isso elas estão o tempo todo olhando para as necessidades de seus membros em todas as suas dimensões, principalmente com a sua sobrevivência. Em termos práticos podemos dizer que:

Várias pessoas hoje vivem das escolas de samba. Muita gente sobrevive da costura, da serralharia de muitas coisas que acontecem nas escolas. Eu conheço muita gente que nunca teve oportunidade de trabalho em outros lugares, mas foi acolhido e passou a trabalhar nas escolas. É desse trabalho que elas pagam seu aluguel, pagam suas contas (Lucas, 2024).

Dessa forma, fica evidente que para muitos a escola de samba faz parte, literalmente, de seu cotidiano ao ponto de até mesmo ser sua primeira e única oportunidade de ingressar no mercado de trabalho o que faz com que eles acreditem no poder e na capacidade que ela tem de oferecer oportunidades e respeito aos seus membros. Nessa perspectiva, a agência africana nas escolas de samba faz-se presente quando os discursos e práticas reforçam ideias que dialogam com os interesses do povo africano na diáspora brasileira.

Dessa forma, permitir que o povo negro seja parte dessa potente instituição como protagonista de sua própria construção faz com que ele enxergue seu poder de mobilização e

aglutinação que, a princípio, sempre foi muito sofisticado; nos movimentos pré-coloniais havia movimentos de produção de saberes sofisticados (Diop, 1980). Como não poderia deixar de ser, o desenvolvimento afrocêntrico em cada indivíduo tem início quando os africanos passam a entender que eles podem estar onde eles quiserem e devem reivindicar seu espaço na sociedade não se rendendo mais as estruturas opressivas e não permitindo, assim, que sua cultura esteja a margem das discussões seja onde for.

No ano de 1988 a escola de samba carioca Unidos de Vila Isabel despertou o sentimento de pertencimento africano na década centenária da abolição do processo de escravização do povo africano com o enredo *Kizomba, festa da raça*. Nessa ocasião a Vila Isabel chacoalhou a avenida Marquês de Sapucaí surpreendendo todos que acompanhavam o desfile. Na ocasião, o ano de 1988, era o centenário da abolição e as escolas de samba não poderiam eximir-se do debate um tanto quanto acalorado que aquele ano resguardava. Muitas escolas do Rio de Janeiro e de outros estados trabalharam o tema nesse carnaval “aqui em Belém nós fomos a única escola que fez o carnaval no ano de 1988 sobre o centenário da abolição da escravatura. A gente se preocupou em fazer”. (Herivelto, 2024).

O enredo da Vila Isabel, pensado pelo já renomado Martinho da Vila, chamou atenção por tratar o tema a partir de uma abordagem diferente. O enredo da escola não trouxe o europeu como protagonista da abolição, mas sim o Zumbi dos Palmares (exemplo de luta pela dignidade humana, pela liberdade e pelo protagonismo do povo negro). Zumbi foi, nada mais nada menos, que, um dos maiores referenciais brasileiros na luta contra desigualdade e opressão do povo negro. Tanto que:

Considerado o pioneiro nas lutas contra a desigualdade e a opressão sofrida por uma raça, por uma verdadeira nação negra, o mártir das minorias, Zumbi dos Palmares, foi o líder do quilombo mais famoso do país. Zumbi é uma das figuras mais misteriosas e intrigantes da história brasileira. Cercado de incógnitas, sua biografia remonta não apenas um cenário de lutas e resistência, mas também a capacidade de um povo de resistir, enfrentar a dura realidade em busca de seus ideais (Oliveira, 2017, p. 103).

No ano de 1988, a Vila Isabel veio com menos luxo e com mais samba no pé; assim relatam os críticos de carnaval da época. A riqueza nos detalhes das fantasias, alegorias e alas representavam a ancestralidade africana e a afirmação de sua cultura na diáspora brasileira. “A Vila Isabel era menos luxuosa, requintada e rica que as concorrentes, mas superou isso com originalidade, arte e muito “chão”, como se diz no jargão carnavalesco”²⁸. Dessa forma, ao

²⁸ Informação do jornalista Wagner de Alcântara Aragão em matéria vinculada no site Vermelho que pode ser vista no endereço: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/kizomba-da-vila-isabel-35-anos-atras-despertava-para-a-consciencia-negra/>.

trazer referências negras como protagonistas de um enredo de carnaval a Unidos de Vila Isabel faz o povo negro perceber que suas referências existem e estão presentes na história brasileira; apenas essas histórias não são contadas pela história oficial, o que ratifica a tese de apagamento eurocêntrico. A pesquisa De Oliveira (2017) conta que Zumbi nasceu no ano de 1655 quando o quilombo dos Palmares era liderado pelo seu tio (chamado de Ganga-Zumba). Sendo assim, Zumbi:

foi entregue a família Lins, depois que seu povoado foi atacado por Brás da Rocha Cardoso, que aprisionou a todos do povoado. A poderosa família financiou a investida e por isso foi presenteadada com os escravos entre eles um recém-nascido. O padre Antônio Melo, pároco do distrito de Porto Calvo recebeu a criança como presente, batizando-a com o nome de Francisco, o educou como coroinha, falava o português e o Latim com apenas 10 anos. Mas o espírito guerreiro falava mais alto, e ao completar quinze anos de idade fugiu para o Quilombo dos Palmares, passando a se chamar Zumbi (Oliveira, 2017, p. 106).

O estudo De Oliveira (2017) mostra o protagonismo de Zumbi e a sua capacidade de mobilização (intrínsecos a ele desde muito cedo) e que parece terem se mantido mesmo depois da sua morte e da abolição do processo escravocrata no Brasil. Matinho da Vila, um dos grandes ícones da Unidos de Vila Isabel, relata no documentário *Kizomba - 30 Anos de Um Grito Negro na Sapucaí* que “quase todos os militantes do movimento negro de vários seguimentos e que pertencem a outras escolas, todos desfilaram na Vila Isabel. E outros deles desconhecidos. Até Negrinho da Beija-flor desfilou na Vila. Então foi um encontro de confraternização, uma kizomba realmente”²⁹. Sobre a etimologia da palavra kizomba, De Souza Thomaz (2020) diz que:

Nas décadas de 1950 e 1960, fazia parte da cotidianidade angolana reunir-se em festas de quintal para socializar e dançar ritmos típicos como o Semba. Essas reuniões ficaram conhecidas por Kizombadas, que etimologicamente vem do quimbundo, uma das línguas faladas no país, significando “festa” ou “confraternização” (De Souza Thomaz, 2020, p. 60).

Assim, ao falar de Zumbi e das tradições africanas trazendo-os como referências em um desfile de carnaval a Vila Isabel fez com que a cultura africana e um de seus maiores protagonistas na luta pela libertação estivessem em evidência; mostrando ao Brasil que a história do povo africano nessa diáspora precisa ser reescrita. Foi assim que a:

²⁹ Depoimento de Martinho da Vila no Documentário *Kizomba - 30 Anos de Um Grito Negro na Sapucaí*, produzido pelo Departamento Cultural da Unidos de Vila Isabel, o Vila Cultural, realizada em 2018 na época sob direção de Vinicius Natal. O documentário pode ser visto no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=lkDCnLluMTU>.

Kizomba de Vila Isabel configurou-se num espetáculo do carnaval do Rio de Janeiro. O Carnaval como festa popular que alcança todo o povo, assim, a kizomba que a Vila descreveu como “nossa Constituição” pressupunha a confraternização de todas as tradições, uma insígnia pelo direito à igualdade de todas as raças (cn1brasil, 2020).³⁰

É inegável a necessidade de reconstrução na diáspora brasileira; a história eurocêntrica apagou e tentou esvaziar todas as histórias e memórias que dessem pistas do protagonismo negro. É preciso avaliar, a partir da experiência, os melhores caminhos para um movimento emancipador da população negra. Segundo Asante (2009), a dificuldade do povo africano em se perceber como protagonista fica por conta do legado deixado pelo sistema de dominação que, durante centenas de anos, promoveu a decadência dos africanos nas diásporas (principalmente durante o processo colonial). Assim, *Kizomba, festa da raça* foi, além de um desfile inesquecível, um alerta que mostrou a sociedade brasileira que:

Ao contrário do que me foi ensinado e do que ainda hoje se ensina nas escolas, o Quilombo não foi uma tentativa de rebelião pura e simples contra o sistema escravocrata. Foi também uma forma de organização política e social com implicações ideológicas muito fortes na vida do negro no passado e que se projeta, após abolição no século XX. (Nascimento, 2018, p. 98).

Não obstante, é imprescindível conscientizar a população negra brasileira de sua capacidade de protagonizar sua história e, conseqüentemente, promulgar sua cultura a partir de suas diversas potencialidades. Sendo assim, promover o realinhamento com a cultura produzida originalmente no continente africano e suas características faz com que os africanos se reencontrem consigo mesmos (Diop, 2014). É “a necessidade que muitas vezes temos de entender a nós mesmos e também o outro. Nós convivemos com muita gente na nossa escola e percebemos que muitos só se organizam quando entendem um pouco mais de sua história, de suas origens” (Joelma, 2024).

Como sabemos, a população negra sempre esteve em pleno processo de invisibilidade e as escolas de samba, desde sua existência, sempre foram redutos da promulgação da agência africana quando promovem oportunidade aos seu membros e a sua comunidade; isso porque “quando o pessoal chega para aprender uma costura, uma decoração de uma alegoria eles não sabem de nada. Mas aos poucos vão aprendendo a fazer as coisas e vão aprendendo também que a escola de samba é um lugar que ele pode criar e contribuir sem ser julgado” (Lucas, 2024).

³⁰ cn1brasil - Inesquecível, “Kizomba, Festa da Raça” – Unidos de Vila Isabel 1988. Matéria que pode ser acessada no endereço: <https://cn1brasil.com.br/inesquecivel-kizomba-festa-da-raca-unidos-de-vila-isabel-1988/>.

Ao investigarmos alguns carnavais, observamos que quando as escolas de samba trazem enredos que contam a história do povo negro como protagonistas os resultados sempre surpreendem de forma positiva. No ano de 2018 a escola Gigante do Samba teve como enredo o tema *A Energia de Olorum faz Festejar as Lendas das Yabás* em homenagem ao candomblé. Nessa ocasião, a Gigante foi campeã do carnaval do Recife pela 11ª vez consecutiva e conseguiu emocionar a todos contando na avenida a história dos orixás femininos. O candomblé, mesmo sendo considerado um dos temas mais sensíveis de ser abordado dentre as tradições, sempre protagoniza desfiles que entram para a história de suas escolas. A Gigante do Samba, como já sinalizamos, resguarda tradição forte do protagonismo das suas baianas e essa tradição talvez tenha impulsionado o enredo e o desfile nesse ano. Como a escola contou a história dos orixás femininos, o protagonismo feminino também aflorou o que promulgou a agência africana das mulheres da escola.

Como já citado nessa tese, no ano de 2016 a Escola Mangueira teve como enredo *Maria Bethânia, a Menina dos Olhos de Oyá* que levou para a avenida a trajetória de vida da cantora Maria Bethânia inclusive na sua dimensão religiosa; demonstrando toda sua devoção pelo candomblé como filha de Iansã. Sobre o desfile, o diretor de Fevereiro³¹, Marcio Debellian diz:

Em 2016, ao homenagear Maria Bethânia com o enredo “A menina dos olhos de Oyá”, a Mangueira voltou o espelho à Bahia e à religiosidade brasileira. Com orixás, santos e pajés, cruzou a avenida num desfile inesquecível que marcou uma virada na sua história: o primeiro título depois de um jejum de 14 anos e a chegada de Leandro Vieira, carnavalesco então estreante (Debellian, 2019).

Assim como na experiência da Gigante do Samba, a Mangueira no ano de 2016 também trouxe o protagonismo feminino ao contar a trajetória da cantora Maria Bethânia; trazendo assim, também, o protagonismo do orixá feminino Iansã³². O enredo de 2016 da Estação Primeira foi bem explorado pelo carnavalesco da escola Leandro Vieira; tendo em vista que, para além da trajetória de vida da cantora Maria Bethânia, a escola mostrou um Brasil que se aproxima de todos os brasileiros no que se refere a dimensão religiosa: o brasileiro que resguarda sua devoção pelos santos católicos, mas também resguarda sua devoção aos deuses de tradição africana – os orixás.

³¹ Documentário brasileiro de 2017. A partir do vitorioso carnaval da Mangueira em homenagem a Maria Bethânia.

³² Orixá que dirige o vento, as tempestades e a sensualidade feminina. É a senhora dos raios (Prandi, 2020, p.22)

É incrível como as escolas de samba conseguem ser um instrumento de educação tão potente que registram na memória de seus membros e comunidade em geral histórias que foram imortalizadas. No ano de 1972, a escola Vila Isabel fez o enredo *Onde o Brasil aprendeu a liberdade*. Esse talvez tenha sido o samba de enredo mais tocado e mais conhecido da Vila; faz grande sucesso até os dias atuais. *Onde o Brasil aprendeu a liberdade* fala sobre o protagonismo brasileiro na expulsão dos holandeses de Pernambuco e, conseqüentemente, do Brasil na cidade de Jaboatão dos Guararapes. Diz a letra do samba:

Aprendeu-se a liberdade
 Combatendo em Guararapes
 Entre flechas e tacapes Facas, fuzis e canhões
 Brasileiros irmanados Sem senhores, sem senzala
 E a Senhora dos Prazeres Transformando pedra em bala
 Bom Nassau já foi embora
 Fez-se a revolução
 E a Festa da Pitomba é a reconstituição
 (Unidos de Vila Isabel, 1972).

O samba de enredo, como podemos ver, sugere que foi na batalha dos Guararapes, que culmina com a expulsão holandesa, que o Brasil aprendeu a ser livre. O samba também sinaliza na passagem *Brasileiros irmanados, sem senhores, sem senzala* que a expulsão dos holandeses se deu por força do povo brasileiro que não dependeu de estruturas hierárquicas para promover a luta e, conseqüentemente, a expulsão dos holandeses. Essa vitória significou a liberdade conquistada pelo povo por meio de uma revolução que teve como produto o surgimento do sentimento de nacionalidade brasileira.

De acordo com Gondim (2020) de fato a Batalha dos Guararapes se configurou “como palco do surgimento da nacionalidade brasileira, em um contexto histórico no qual o regional e o nacional não viam diferença enunciativa” (Gondim, 2020, p. 191). O samba da Vila Isabel traz uma letra que provoca a necessidade também de reescrita da história; isso porque ao pesquisarmos de forma rápida em livros ou sites na internet, vamos perceber que os “louros” da vitória são atribuídos às tropas portuguesas que apenas tiveram o auxílio de nativos que conheciam bem o território. Podemos pensar no que diz Asante (2014) em dois movimentos: o primeiro é quando o autor fala que a agência acontece quando o povo negro é tratado como sujeito e senhor de sua própria história e o segundo fica por conta do movimento que a história oficial sempre promove em desfavor do povo negro; tentando colocá-lo como coadjuvante de sua própria história e legado que impõe a condição de desagência.

Muito embora o discurso público sobre a Batalha dos Guararapes fosse de união dos povos, a história oficial contava outra coisa. O discurso propagado em alguns espaços, por

exemplo, aponta como grande líder do movimento de insurreição pernambucana, que culminou com a Batalha dos Guararapes, o português João Fernandes Vieira (que inclusive teve como atividade em Pernambuco a captura e prisão de escravos fugidos)³³; “restando ao “índio” Poti (Filipe Camarão) e ao “negro” Henrique Dias apenas o início da revolta” (Gondim, 2020, p. 196). Mais uma vez, podemos ver que as narrativas sobre a história privilegiam sempre os europeus e desconsideram os povos tradicionais e, principalmente, o povo negro; colocando-os em uma posição de menor visibilidade e protagonismo (Asante, 2009).

Assim, as escolas de samba foram se constituindo ao longo dos anos; exibindo em seus desfiles temas que se transformaram em verdadeiras aulas, principalmente, por contar em seus carnavais a história que a história oficial nunca contou. Há alguns anos, as criações dos enredos têm ganhado cada vez mais força e um dos setores que mais evoluiu, em nosso entendimento, foi o de pesquisa. Em algumas escolas, ela (a pesquisa) tem sido realizada por profissionais historiadores, a exemplo da Acadêmicos do Grande Rio que, no ano de 2022, após uma densa pesquisa de autoria do historiador Vinicius Natal, construiu o enredo *Fala Majeté! Sete Chaves de Exú*; desmistificando os saberes sobre o orixá que "é a divindade mais brincalhona, assim como o ser humano. Ele traz essa mistura do que é bom e ruim, pecado e santidade, alegria e tristeza, remédio e veneno" (disse o carnavalesco Leonardo Bora em entrevista ao portal g1 no ano de 2022³⁴).

O enredo da Grande Rio no ano de 2022 revelou muito mistério. A escola de Duque de Caxias, na baixada fluminense, fez uma conexão entre o conhecido lixão de Gramacho (considerado o maior aterro sanitário da América latina) desativado no ano de 2012 e a figura da catadora de lixo Estamira (objeto central de um documentário que teve como título o próprio nome da catadora de Gramacho). A história de Estamira foi descoberta pelo fotógrafo carioca Marcos Prado. Ele se dedicou durante seis anos, período em que conheceu a catadora de lixo, a registrar o dia a dia desse lixão e estreou como Diretor nesse documentário. O que mais chama a atenção na história de Estamira é o fato de ela afirmar que falava com o orixá Exú através de um telefone com uma saudação: “Câmbio, Exú. Fala, Majeté!”³⁵.

Prandi (2001) diz que o orixá Exú foi demonizado no Brasil e que, para muitos, a sua figura representa a figura do diabo, de um demônio. Mas a demonização desse orixá não surgiu

³³ Informação que consta da biografia de João Fernandes Vieira que o intitula como herói da insurreição pernambucana. Pode ser acessa no endereço: https://www.ebiografia.com/joao_fernandes_vieira/.

³⁴ Essa entrevista consta do endereço: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2022/noticia/2022/04/26/fala-majete-sete-chaves-de-exu-entenda-o-enredo-da-grande-rio-campea-do-carnaval-do-rj.ghtml>.

³⁵ Essa afirmação pode ser evidenciada no trecho do documentário *Estamira* que pode ser visto na plataforma YouTube no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-wHISEEXMh4>.

por acaso. Prandi (2001) diz que os relatos sobre o chamado deus mensageiro sempre foram demonizados no Brasil e no mundo. Lembra o autor que em 1884 foi publicado na França o livro *Fétichisme et Féticheurs* (Fetichismo e Fetichistas, em português) do padre Baudin, que era vinculado a Sociedade das Missões Africanas de Lyon e missionário na Costa dos Escravos (região costeira que hoje compreende Benim, Togo e Nigéria) (Silva, 2010). Nesse livro, ainda segundo o autor, as “interpretações do papel de Exu no sistema religioso dos povos iorubás, a partir das observações feitas numa perspectiva cristã do século XIX, são devastadoras. E amplamente reveladoras de imagens que até hoje povoam o imaginário popular no Brasil” (Prandi, 2001, p. 48). Em um trecho do livro, que consta da pesquisa de Prandi (2001), o padre Baudin relata:

O chefe de todos os gênios maléficis, o pior deles e o mais temido, é Exu, palavra que significa o rejeitado; também chamado Elegbá ou Elegbara, o forte, ou ainda Ogongo Ogó, o gênio do bastão nodoso. Para se prevenir de sua maldade, os negros colocam em suas casas o ídolo de Olarozê, gênio protetor do lar, que, armado de um bastão ou sabre, lhe protege a entrada. Mas, a fim de se pôr a salvo das crueldades de Elegbá, quando é preciso sair de casa para trabalhar, não se pode jamais esquecer de dar a ele parte de todos os sacrifícios. Quando um negro quer se vingar de um inimigo, ele faz uma copiosa oferta a Elegbá e o presenteia com uma forte ração de aguardente ou de vinho de palma. Elegbá fica então furioso e, se o inimigo não estiver bem munido de talismãs, correrá grande perigo. É este gênio malvado que, por si mesmo ou por meio de seus companheiros espíritos, empurra o homem para o mal e, sobretudo, o excita para as paixões vergonhosas. Muitas vezes, vi negros que, punidos por roubo ou outras faltas, se desculpavam dizendo: ‘Eshu l’o ti mi’, isto é, ‘Foi Exu que me impeliu’ (Prandi, 2001, p. 48).

Como é possível perceber facilmente, a narrativa do padre Baudin atribui ao orixá Exú características puramente maléficis, o que nos parece muito mais uma leitura pela ótica da dominação eurocentrista do que uma leitura real da investigação em África. Ao contrário do que narra o padre francês, Nobles (2009) diz que na religião africana o orixá é a força vital ancestral da natureza e da essência dos africanos. Na tradição iorubá, investigada pelo padre francês, o orixá a que se crê é incorporado na vida de cada ser humano no momento da concepção. Em descordo com os relatos do padre, diz Nobles:

O orixá constitui a parte essencial a cada pessoa, e o ato da iniciação é relocar ou realojar o espírito no orí, a cabeça e o destino da pessoa. A prática iniciatória comum de cortar, raspar, perfurar, jejuar e alimentar o orí, a cabeça, destina-se a “consertar”, abrir ou estimular o orixá dentro do próprio centro da consciência das pessoas (Nobles, 2009, p. 292).

Dessa forma, o que podemos evidenciar é a tentativa de demonização dos deuses africanos que são, até os dias de hoje, perseguidos nas diásporas mundo afora. Talvez a religião seja um dos temas mais sensíveis de serem tratados na perspectiva de libertação das amarras

eurocêntricas. Quando consideramos o candomblé no Brasil, por exemplo, evidenciamos que desde a colonização existe uma tentativa de apagamento e inviabilização dessa dimensão da cultura africana. Vários foram os movimentos que tentaram sempre atribuir características demoníacas a cultura religiosa do povo africano; provocando assim a desagência. No entanto, conforme demonstramos, as escolas de samba assumiram um importante papel na história ao terem a coragem de apresentarem, de forma quase ininterrupta, o candomblé em seus carnavais; criando, portanto, as condições necessárias para a abertura do debate na sociedade brasileira, o que ajudou o povo negro a desenvolver sua agência e a protagonizar sua história; reverberando na chamada localização psicológica. Discutiremos ela na seção seguinte.

5.3 Cabeças cheias de liberdade: as escolas de samba como instrumento de construção da localização psicológica de seus sambistas negros

A localização psicológica é, sem dúvidas, um dos mais importantes conceitos que resguarda a teoria da Afrocentricidade. Isso porque qualquer disfunção desse princípio provoca necessariamente a reprodução e a continuidade da exploração propagada pelos opressores incessantes. Concreto é que muitos africanos acabaram perdendo suas referências ancestrais devido ao apagamento e aniquilamento de sua cultura e isso aconteceu durante a dominação do continente africano pelos europeus nas diásporas ao redor do mundo. Como produto dessa violência sistematizada, existe um processo de negação psicológica (objetiva, concreta e simbólica) às referências ancestrais africanas (Diop, 1974).

No entanto, é inegável a necessidade de reconstrução da ancestralidade africana a partir da localização psicológica do povo negro; tendo em vista a necessidade essencial que se baseia no conhecimento e na compreensão do passado e que reverberará no entendimento do presente e no planejamento das futuras intervenções que visem a reparar o povo africano de tantos abusos praticados pelos opressores eurocentristas.

Assim, a localização psicológica dialoga com muitas dimensões da existência dos africanos. Um exemplo bastante simples, que podemos evidenciar na diáspora brasileira, é a negação de nomes próprios do povo negro que tenham referência africana e que estejam alicerçados na sua origem étnica. Normalmente o povo negro, não só no Brasil, mas no mundo, recebeu nomes dos colonizadores que em nada se relacionam com a sua cultura materna; mais uma violência e, conseqüentemente, aprisionamento psicológico. É nesse sentido que os estudos de Reis; Lima; Nascimento (2019) lembram que os europeus extrapolaram sua visão

quando promoveram o apagamento e o aniquilamento de outras culturas e pensamentos com um só objetivo: posicionar a Europa como centro do mundo.

Seja como for, a localização psicológica diz respeito a como o povo africano vem atuando no contexto social, nas diásporas ou em África, tendo em vista que a produção africana em suas várias dimensões não deve atender ao interesse eurocêntrico, mas ao interesse dos próprios africanos, o que é decisivo na tomada da cultura e história africana como referencial de todas as suas atividades produtivas (Asante, 2009). O autor lembra ainda que é possível planejar o futuro dos africanos sem primeiro reorganizar e centralizar os conceitos africanos ancestrais. Se o povo negro se deixar aprisionar pelos conceitos eurocentristas agirá sempre, como eles (Asante, 2014).

Na diáspora brasileira, as instituições que mais discutiram, mesmo sem ter utilizado o apoio teórico, a necessidade da localização psicológica do povo negro foram as escolas de samba. Quando uma escola decide promover e dar visibilidade a cultura africana apresentando o africano como protagonista ela está localizando-o psicologicamente no centro e não mais à margem como sugere o eurocentrismo. O povo negro deve ser dono de sua história e essa apropriação configura-se em liberdade. De acordo com Asante (2014), não podemos pensar em liberdade dos africanos se não houver a liberdade da mente. A história do povo negro precisa ser sempre lembrada; ao contrário da história eurocêntrica que todos já conhecem e dificilmente alguém a questiona. A necessidade de estar sempre se afirmando e se reafirmando é um movimento cansativo para o povo negro no Brasil, mas necessário. Para termos uma ideia mais didática do que estamos dizendo, vejamos o que diz nossa entrevistada:

Olha, não é fácil para a gente que é negra e sambista. Existe uma galera que acha que a roda foi inventada no dia do nascimento deles, mas eles precisam lembrar que existe um freio de mão. Quando a agente vai no passado e traz a história para o presente para seguir para o futuro a história não apaga e a coisa muda, não podemos esquecer disso, ninguém tem o poder de apagar nossa história (Iamara, 2024).

A nossa entrevistada, ao falar da história, refere-se à necessidade do povo negro, na diáspora brasileira, de estar sempre vigilante; há sempre a necessidade de alguns de invisibilizar a sua história “e o que ainda nos favorece como resistência da nossa cultura, da cultura negra, da nossa história são as escolas de samba” (Iamara, 2024). Muitas vezes, a necessidade da manutenção da cultura negra mais ligada à ancestralidade nas escolas de samba não é entendida pelos sambistas mais jovens, mas essa necessidade ratifica-se quando percebemos que a grande preocupação é não perder a conexão com a história e cultura que muitos negros não conheceram e que são repassadas, na maioria das vezes, apenas por transmissão oral.

Às vezes as pessoas não entendem, principalmente o pessoal que tá chegando, por que um baluarte, por exemplo, faz tanta questão de manter um determinado rito, uma determinada cultura na escola de samba que para muitos não faz mais sentido. Eu, por exemplo, não discuto, pois, percebo a necessidade e responsabilidade que esse baluarte tem em manter a cultura ancestral viva, de pé (Iamara, 2024).

Diante do que sinaliza nossa entrevistada, podemos perceber que a localização psicológica se faz presente quando um baluarte luta pela manutenção de sua cultura ancestral na sua escola de samba. Asante (2009) vai dizer que é possível mensurar se uma pessoa está localizada ou não psicologicamente quando investigamos o modo como ela se relaciona com cultura africana. O que deve ser observado é a capacidade que essa pessoa resguarda de propor e exigir que sua cultura ancestral esteja presente nos seus espaços de diálogo; fazendo com que ela seja vista, interpretada e praticada.

O que relata a nossa entrevistada Iamara, felizmente, é uma realidade em várias escolas de samba do Brasil. Há uma preocupação na propagação dos saberes e conhecimentos ancestrais que não acontece em outras instituições. As escolas de samba são instituições que nunca foram atemporais; elas sempre se relacionam com a realidade da sociedade brasileira e seus desfiles externam essa conexão. No ano de 1988, a Estação primeira de Mangueira, ao falar do centenário da abolição do processo de escravização no Brasil, questionou a sociedade brasileira ao perguntar no título do seu samba de enredo (*cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?*) onde está essa tão sonhada liberdade. Diz o samba:

Será...
 Que já raiou a liberdade
 Ou se foi tudo ilusão
 Será...
 Que a lei áurea tão sonhada
 Há tanto tempo assinada
 Não foi o fim da escravidão
 Hoje dentro da realidade
 Onde está a liberdade
 Onde está que ninguém viu
 Moço
 Não se esqueça que o negro também construiu
 As riquezas do nosso brasil.
 (Estação Primeira de Mangueira, 1988).

Do ponto de vista da localização psicológica, parece-nos que o ponto alto samba é quando questiona se houve realmente o fim do processo escravocrata no Brasil e se a sociedade brasileira tem a consciência da contribuição do povo negro para a construção dessa nação. A

localização psicológica no samba da Mangueira problematiza a necessidade que o povo africano tem de reconfigurar ideias que afastem a população negra do seu centro, do seu protagonismo. Assim, o centro, nessa passagem, é entendido como uma espécie de diálogo sobre a própria história e essa precisa ser ressignificada e estabelecida na diáspora brasileira; tendo em vista que, como mostra o samba de enredo, ela foi a protagonista na construção do Brasil e de suas riquezas; esteve sempre no centro da história e não à margem como sugere a história oficial. Em outra passagem, o samba de enredo aprofundou um pouco mais sobre a realidade do povo negro no Brasil após cem anos de libertação, vejam:

Pergunte ao Criador
 Quem pintou esta aquarela
 Livre do açoite da senzala
 Preso na miséria da favela
 (Estação Primeira de Mangueira, 1988).

Percebam que o samba faz uma alusão entre o processo escravocrata e a realidade do povo negro no Brasil no ano de 1988; sugerindo, inclusive, que a vida da negra e do negro brasileiro não teria mudado de forma significativa mesmo após cem anos de abolição do processo escravocrata. O povo negro não estava, no ano de 1988, mais preso nas senzalas; essas mudaram, de forma física e simbólica, e se transformaram nas regiões periféricas que conhecemos popularmente como favelas. Fazendo uma leitura a partir da localização psicológica, podemos dizer que o samba da Mangueira de 1988 sinaliza um aprisionamento dos corpos e das mentes da população negra no Brasil; tendo em vista que a localização psicológica significa o lugar em que uma pessoa se encontra na história; na cultura, definitivamente ou não. E o mais importante: ela se encontra à margem ou ao centro de sua história e cultura? (Asante, 2009). Na experiência narrada pelo samba de enredo da Mangueira, a denúncia reside em demonstrar que o povo negro, mesmo após cem anos de abolição do processo escravocrata, ainda se encontrava à margem e, portanto, ainda não localizado psicologicamente.

Pensando nos desdobramentos que o samba da Mangueira provoca, é inevitável fazermos um diálogo com a data da abolição do processo escravocrata (13 de maio de 1888). De acordo com a professora de história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, coordenadora nacional do Grupo de Trabalho – GT emancipações da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, Fernanda Oliveira, a abolição do processo escravocrata no Brasil, geralmente, tendencia a valorização única e exclusiva da princesa Isabel. “Mas, na verdade, o 13 de maio é fruto de uma luta bastante complexa que envolveu diferentes setores da sociedade, incluindo elite, grupos populares, pessoas negras e não negras nos dois

grupos e muitos abolicionistas negros. Falar sobre o 13 de maio exige que falemos sobre as disputas e sobre a complexidade no momento” (Oliveira, 2020)³⁶.

Mais uma vez, percebemos toda a complexidade e tensão que emerge quando esmiuçamos temas que envolvem disputa de narrativas que nunca privilegiam os africanos, mas sim os europeus. O marco da lei abolicionista que colocou a princesa como protagonista foi ensinado na educação formal durante centena de anos sem ser questionado. No entanto, esse protagonismo é sim questionado. Veja:

Será que houve mesmo a abolição da escravatura? Como ocorreu isso? E a lei do ventre livre que libertava os filhos de escravizados, mas matinha as suas mães ainda na condição de escravizadas? Tudo isso a gente problematizou em um carnaval que nós fizemos. E na verdade ninguém aprendeu isso na escola, isso não foi ensinado pra gente. Pelo menos não a verdade” (Lucas, 2024).

Vejam que nosso entrevistado dá pistas sobre o apagamento que a história do povo negro sofreu na diáspora brasileira. Os livros didáticos, por exemplo, sempre sugeriram que a princesa foi a grande protagonista da abolição do processo escravocrata no Brasil e que esse feito teria sido pacífico e teria acontecido por iniciativa da própria princesa. Interessante é as escolas de samba terem percebido a necessidade de problematização pública desse recorte da história do Brasil e terem contemplado esse conteúdo nos seus desfiles, o que se configura como uma denúncia social do apagamento do protagonismo do povo negro no Brasil. O samba da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2016, já citado nessa tese, também questiona o protagonismo da princesa no processo de abolição da escravatura no Brasil. Uma passagem do samba de enredo diz o seguinte:

Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
(Estação Primeira de Mangueira, 1988).

Nessa passagem, o samba de enredo sinaliza que a liberdade do povo negro não veio dos céus; ou seja, não veio de graça e também não veio das mãos da princesa, mas é um dragão do mar de Aracati. Fato é que no mês de janeiro do ano de 1881 na cidade cearense de Aracati, jangadeiros liderados por Francisco José do Nascimento, conhecido como Chico da Matilde³⁷ e que futuramente ficaria conhecido como Dragão do Mar, negaram-se a fazer o transporte, do

³⁶ Essa entrevista foi realizada no ano de 2020 e consta do endereço: <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2020/05/por-que-o-enredo-da-mangueira-de-1988-continua-atual-12521646.html>.

³⁷ A alcunha veio do nome de sua mãe Matilde Maria da Conceição (Xavier, 2009, p. 1),

cais para o navio, de escravos que teriam sido vendidos para província do Rio de Janeiro (Xavier, 2009, p. 1). Em destaque, o maior herói da campanha abolicionista; veja:

Em agosto do mesmo ano de 1881, houve outra tentativa de embarque. Novamente os jangadeiros, chefiados pelo Dragão do Mar, barraram o envio de cativos para as províncias do sul (principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, que naquele período, necessitavam de mão-de-obra para a cultura crescente do café). Após a segunda paralisação, o movimento abolicionista considerou o porto do Ceará definitivamente fechado ao tráfico interprovincial de escravos. Assim, o jangadeiro entrou para a escrita da história, sendo considerado até o hoje, o grande líder da greve dos praiheiros e o maior herói da campanha abolicionista (Xavier, 2009, p.1).

Essa história do Dragão do Mar, muito embora tenha sido um grande marco e tenha causado um grande impacto na luta dos abolicionistas, não foi contada nos livros didáticos. Nesses o que está escrito aponta sempre para uma insistência em trazer apenas a figura da princesa; uma tentativa de apagar o protagonismo negro no processo de abolição da escravatura no Brasil. No entanto, no ano de 1949 o jornalista cearense Edmar Morel, após algum tempo de pesquisa, publicou um livro sobre a biografia de Chico da Matilde com o título *Dragão do Mar, o jangadeiro da Abolição*. A biografia de Chico da Matilde, escrita por Edmar descreve:

a trajetória de Francisco José do Nascimento desde seu nascimento em 1839, no município de Aracati/CE, até seus últimos dias de vida em março de 1914 em Fortaleza. Logo no início do livro Edmar Morel trata dos motivos que o teriam levado a escrever sobre o herói jangadeiro. O esquecimento de um personagem que ele descreve como “mulato ignorante e pobre” teria sido o principal motivo para cumprir sua tarefa (Xavier, 2009, p.3).

Como podemos ver, a preocupação do jornalista era que a história do Dragão do Mar não fosse esquecida. Parte da biografia destina-se a apresentar, a partir de várias fontes, o protagonismo de Chico da Matilde durante o processo abolicionista no estado do Ceará. Conta o jornalista que a trajetória de vida de Chico esteve ligada diretamente ao transporte de negros escravizados no município de Aracati no Ceará. Com a morte precoce de seu pai, Chico precisou trabalhar e sua primeira atividade foi de “menino de recados em navios que faziam o percurso entre Maranhão-Ceará” (Xavier, 2009, p. 4).

Assim, Chico entrou em contato com os horrores da escravização de negros muito cedo o que lhe fez integrar e mais tarde liderar grupos abolicionistas na cidade de Aracati; o que, um dia, culminou com a greve dos jangadeiros que se negaram a embarcar escravizados que seriam enviados para o Rio de Janeiro. Asante (2009) lembra que historicamente os africanos foram negados pelo sistema de dominação racial branco e esse apagamento não é apenas resguardado em um marco temporal reservado; trata-se de um projeto bem elaborado que cuidou de

promover ações de invisibilidade em todas as dimensões de uma existência: presença, significado, protagonismo, imagem, símbolos etc.

É preciso lembrar: toda a problematização que trouxemos sobre o protagonismo abolicionista do Dragão Mar no município de Aracati só foi possível porque a Estação Primeira de Mangueira trouxe uma informação, aparentemente simples, no seu samba de enredo no desfile de 2019. Dessa forma, podemos perceber a riqueza potente que uma escola samba resguarda quando decide fazer um carnaval desfilando o protagonismo do povo negro. Quando acessamos, mais profundamente, a história do Dragão do Mar podemos dizer que estamos localizando-nos psicologicamente ao entender o protagonismo negro na história do Brasil que a história oficial nunca cuidou de contar; isso faz toda diferença para formação do povo negro no Brasil.

O protagonismo do povo Negro no Brasil está por toda parte, menos nos livros didáticos e na história oficial. No Rio de Janeiro, dois sambistas pesquisadores, como preferem ser chamados Mauro Cordeiro e Vinicius Natal, criaram o Pensamento Social do Samba: um espaço virtual de trocas e saberes sobre o samba e sobre as escolas de samba e que também oferece cursos presenciais. Natal e Cordeiro assumem que o samba é um pensamento social por ser “um amplo conjunto de reflexões, formulações, críticas, comentários, saberes e práticas sobre a forma cultural afro-diaspórica. São contribuições que podem ser literárias, musicais, artísticas, performáticas, discursivas ou percussivas”³⁸.

Veja que os autores ampliam a linguagem do samba ao esmiuçar as suas dimensões de diálogo com a sociedade; mostrando que as contribuições do povo negro no Brasil são muito mais amplas do que imaginamos. Em um curso que participei, na condição de aluno, sobre o pensamento social do samba intitulado Intelectuais Negros do Samba e ministrado pelo Vinicius Natal, tivemos a oportunidade de discutir o samba e a arte na obra de Heitor dos Prazeres. Na ocasião, assim como também está registrado no site do pensamento social do samba, o Natal questionava a invisibilidade de Heitor dos Prazeres na educação formal.

O escritor Rubem Braga, ao falar sobre Heitor dos Prazeres, diz que ele nasceu nas proximidades da Praça Onze e do Mangue, na cidade do Rio de Janeiro. Já D’Avila (2009) diz que ele aprendeu o cavaquinho e a arte por meio de experiências compartilhadas com os membros mais longevos da comunidade onde morava. D’Avila diz ainda que Heitor começou a pintar com um pouco mais de idade incentivado por amigos. Investigando um pouco as obras

³⁸ Informação que consta do Blog Pensamento Social do Samba que pode ser visto no endereço: <https://www.pensamentosocialdosamba.com/sobre>.

de Heitor, em pesquisa livre na internet, podemos ver que ele se dedicou a pôr em tela todas as experiências que viveu. Suas telas mostram “os bares, os terreiros, ruas, festas do carnaval” (D’Avila, 2009, p. 21).

O movimento da pintura de Heitor era no sentido de interpretar o cotidiano em tela. De forma expressiva, ele representou, em suas telas, tudo o que viu e o que não viu, pois também trazia para a sua pintura temas e passagens retratadas por outras pessoas, sem falar que Heitor resguardava uma plena “empatia com sua origem, com sua história, enfim, com sua comunidade, foi contada pelo próprio artista no fim de sua vida” (D’Avila, 2009, p. 21). Assim, estamos diante de uma biografia apagada pela história e o protagonismo de Heitor, certamente, nunca foi conteúdo das aulas de história ou artes no currículo oficial do ensino brasileiro.

Diop (2011) alerta sobre a lógica imposta aos africanos ao longo dos anos; e mais, sinaliza que não podemos aceitar que o povo africano e seus descendentes estejam sempre à margem da sociedade seja em África ou nas diásporas. Assim, é preciso que a produção do povo negro seja inserida nos currículos escolares e ensinados desde cedo como um instrumento de enfrentamento a supremacia branca eurocentrista. Asante (2009) corrobora com as ideias de Diop (2011) e acrescenta que o povo negro reivindique seu lugar na história e não aceite mais as imposições opressoras dos europeus e promova sua localização psicológica alicerçado nos seus valores culturais e no seu protagonismo.

É preciso estarmos atentos a localização psicológica da população negra na diáspora brasileira. Ao esmiuçarmos de forma detalhada a história e memória, percebemos que essa dimensão foi totalmente fragilizada; isso porque a partir do momento em que o povo negro desconhece sua história, as suas contribuições vão se apagando e os saberes não vão sendo perpassados entre as gerações; assim, as próximas gerações, desenvolvem-se sem os conhecimentos sobre o protagonismo e as contribuições do seu povo para a sociedade brasileira o que reverbera em pleno apagamento e o desloca sempre para a margem da história.

No entanto, jovens pesquisadores negros chamam atenção para a não visibilidade imposta ao povo negro no Brasil e isso têm repercutido nas escolas de samba que tem procurado, cada vez mais, fazer seus carnavais pensando a história e cultura do seu povo. Essa forma de fazer carnaval configura-se como registro de uma história não contada e inviabilizada por outras instituições. As escolas de samba, portanto, têm sido, ao longo da história, uma instituição que problematiza a localização psicológica do povo negro; enfatizar o protagonismo negro em seus enredos ajuda o povo negro a pensar quem é, de onde veio, para onde vai e qual a sua missão no mundo o que posiciona o povo negro “como agente de ação, mudança, transformação, ideias e cultura” (Asante, 2016, p. 10).

De acordo com Asante (2009), a localização psicológica é a porta de entrada para a reorientação e recentralização; isso porque, uma vez incorporada, o sujeito passa a atuar como “agente, e não mais como vítima ou dependente” (Asante, 2009, p. 94). Assim, ao falar da localização psicológica, Nobles diz que ela é derivada de uma experiência singular histórica e complementa dizendo que:

O imperativo humano natural e instintivo dessa psicologia é adquirir o impulso revolucionário para atingir a libertação física, mental e espiritual. Portanto, o que obviamente se faz necessário é uma psicologia centrada em nossa essência e integridade africanas, o que exige irmos além de desenvolver uma perspectiva negra, ou mesmo “afrocêntrica”, sobre a psicologia ocidental. Fundamental a essa tarefa é criar e criticar um corpo de ideias, teorias e práticas destinadas a favorecer a compreensão, a explicação e, quando necessário, a procura do ser, do vir a ser e da pertença dos africanos em todas as expressões históricas e desdobramentos contemporâneos. Não se trata de um pensamento europeu revisado ou rearranjado; busca raízes profundas no pensamento africano (Nobles, 2009, p. 279).

O aprofundamento nas raízes a que Nobles (2009) se refere diz respeito ao fazer africano a partir de sua própria filosofia. Lopes e Simas (2020) dizem que de acordo com a filosofia africana “a vida não se divide em partes distintas, portanto o conhecimento prático, o que importa é a ciência da vida” (Lopes e Simas, 2020, p. 45). Os autores alertam que o conhecimento formal, em África, tem sua importância; o que é óbvio. No entanto, não se pode renunciar aos saberes que são adquiridos, direta ou indiretamente, na vida em comunidade. Dizem os autores que a filosofia africana considera que o todo é fundamentado em cadeias de transmissão e se não há transmissão há apenas conversa e não construção do conhecimento.

Pensado no que dizem Lopes e Simas (2020) e olhando para as escolas de samba como espaço educativo observamos que a construção do conhecimento que permeia suas tradições é sempre o saber propagado pela vida em comunidade. É nesse sentido que:

As escolas de samba elas foram criadas por pessoas negras, por pessoas pretas. Para você ter uma ideia se não fosse o grande professor Paulo da Portela as escolas de samba tinham uma outra história, seriam diferentes. O mestre Paulo da Portela foi o cara que idealizou o primeiro samba enredo escrito dentro de um tema, ou seja, é protagonismo negro, foi o cara que começou a perceber que as escolas de samba podiam ser um instrumento de resistência. Ele idealizou o primeiro carro alegórico, foi ele que imaginou que as escolas de samba poderiam desfilar com alas, foi ele quem pensou que as escolas de samba poderiam desfilar com fantasias que se relacionassem como o tema. Mas muita gente não conhece essa história, muita gente nem sabe como as escolas de samba surgiram e muito menos quem as criou (Lucas, 2024).

Conforme demonstra nosso entrevistado, Paulo da Portela foi o grande idealizador das escolas de samba aos moldes que conhecemos hoje, mas como o próprio Lucas menciona “poucos conhecem sua história” (Lucas, 2024). Farias (1999) ensina que Paulo da Portela nasceu no Rio de Janeiro em um momento que a “capital do País era sacudida pela execução

do projeto de modernizá-la” (Farias, 1999, p. 178). Paulo da Portela foi na verdade Paulo Benjamim; junto com sua família, ele teve que se reconstituir no subúrbio da cidade carioca pois o movimento de modernização da cidade expulsou o povo negro do centro da então capital do país³⁹ (movimento já citado nessa tese). Paulo foi uma criança pobre, foi “criado apenas pela mãe, em meio às dificuldades de uma mulher pobre, negra, separada do marido e com três filhos” (Farias, 1999, p. 189).

Paulo da Portela, assim como muitos negros brasileiros que moravam na cidade do Rio de Janeiro, foi obrigado a partir com seus familiares para os subúrbios cariocas. Diz Farias (1999) que Paulo experimentou a expulsão de famílias inteiras para os subúrbios; uma intervenção do estado que impôs um modo de vida brutalmente diferente do que o povo negro estava acostumado na capital do país que, há época, oferecia mais oportunidade para a sobrevivência das famílias (mesmo não sendo as mais ideais). Assim, o povo negro teve que reconfigurar seu modo de vida nas periferias cariocas. No entanto, é nesse cenário tenso que emergem novas formas de vida e de fazer cultura, sobretudo nos momentos festivos do período carnavalesco (Farias, 1999). Asante (2009) diz ser importante a descoberta em todo lugar e em qualquer circunstância da localização de sujeito da pessoa africana na história. Não se pode tomar como base o que dizem os eurocentristas; é preciso investigar o protagonismo do povo negro e contar sua verdadeira história.

As adversidades enfrentadas no subúrbio carioca fizeram com que Paulo Benjamim entrasse, definitivamente, em contato com a cultura africana propagada por várias etnias que se refugiaram nos subúrbios cariocas após a dita reforma de Pereira Passos. Da juventude à fase adulta, além das influências africanas, em especial as iorubás, Paulo passa a dialogar com sujeitos produtores de cultura no morro do Estácio, o que garantiu ao jovem sambista uma multiplicidade de referenciais culturais das tradições negras; tendo assim contato, também, “com os elementos culturais rurais e urbanos, como o samba moderno e batucado do centro carioca da turma do Estácio e as manifestações do caxambu e das ladainhas suburbanas de Oswaldo Cruz” (Pêgas, 2021, p. 29).

Mesmo sem ter caminhado mais adiante na educação formal, Paulo, que cursou apenas a instrução primária, “buscava ampliar seu repertório intelecto-cultural através da prática constante da leitura, o que fazia com que o sambista conseguisse ter uma fala eloquente e reforçava seu olhar crítico acerca da realidade social de desigualdade vivenciada” (Barboza e

³⁹ Nos referimos aqui a reforma urbana implementada por Pereira Passos, já citada e problematizada nessa tese.

Santos, 1980). Paulo estava sempre atento ao protagonismo e a produção cultural dos povos africanos. Em Oswaldo Cruz, por exemplo, Paulo vivenciou mais intensamente a cultura rural do povo bantu que migrou para a região. Esses grupos eram “majoritariamente oriundos das fazendas decadentes de café do Vale do Paraíba na região do interior do Rio de Janeiro, São Paulo e de Minas Gerais em função do declínio da economia cafeeira e abolição da escravatura em 1888. Trouxeram consigo importantes manifestações culturais” (Pêgas, 2021, p. 46).

É nessa efervescência e a partir desses vários processos de sociabilidades que Paulo configura formas de recriações culturais simbólicas, identitárias e familiares africana; passando assim a ocupar um lugar psicológico que dá início ao seu protagonismo e a sua liderança, o que fica evidente pela forma com que Paulo incorpora as tradições africanas ao seu repertório intelectual. A tradição bantu resguarda a importância da prática cultural coletiva e da orientação da existência individual, que deve acontecer paralelamente à continuidade de saberes perpassados pelo grupo e em consonância com seus interesses. Essa ideia de existência e de troca de saberes certamente foi incorporada ao modo de vida de Paulo tendo em vista sua desenvoltura no pensar e no agir em defesa de sua cultura que era, assim como a resguardada pelos Bantu, muito festeira.

Simas (2012) vai nos ajudar a fundamentar nossa afirmação quando diz que foi no convívio festeiro em Oswaldo Cruz que Paulo vivenciou, intensamente, a cultura coletiva que influenciou a construção de sua identidade. Essa vivência festeira influenciou-o também na organização de associações comunitárias carnavalescas que culminou com a criação do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela nos anos 1920 (Pêgas, 2021, p. 48).

Conforme revelou nosso entrevistado Lucas, Paulo da Portela é um desconhecido para grande parte da sociedade brasileira, muito embora seja um importante intelectual negro que ajudou, diretamente, na construção das escolas de samba do Brasil. Chama-nos atenção na trajetória de Paulo da Portela sua consciência desenvolvida; em nosso entendimento, de forma precoce. As experiências, mesmo negativas, vivenciadas por Paulo fizeram com que ele se organizasse do ponto de vista da sua localização psicológica; entendendo o protagonismo do povo africano na construção da sociedade brasileira.

Assim, sua preocupação e interesse caminhou no sentido de promover os valores que afirmaram sua própria identidade, o que o manteve em busca do entendimento sobre sua origem; fomentando, portanto, a capacidade de conexão com a história e cultura do povo africano (Nobles, 2009). Seja como for, a localização psicológica promove transformações no modo de pensar e agir do povo negro; essa, quando desenvolvida de forma efetiva, opera na perspectiva do entendimento da necessidade de sua autovalorização, que deve conduzi-lo, de

uma vez por todas, para a relocação do pensamento como produto da centralidade africana (objeto de discussão da próxima ala de nosso desfile).

5.4 Do semba ao samba: as escolas de samba como espaço de centralidade de sambistas negros

A centralidade pensada a partir da teoria da afrocentricidade propõe que sujeitos negros estejam atentos à produção, em todas as suas dimensões, do povo negro seja qual for o viés em que essa produção aconteça: cultural, psicológica, religiosa etc. Tal necessidade reside no sentido de que a história do povo negro não seja perdida e sua propagação ajude a manter sua centralidade (considerar seus interesses e valores colocando o povo negro no centro de qualquer investigação sobre os fenômenos africanos). Para Mazama (2009) a centralidade significa que os africanos devem ser sempre sujeitos de sua própria história; não aceitando, portanto, manipulações que o afastem do protagonismo; fazendo com que os interesses, valores e perspectivas do povo negro predominem.

A centralidade fundamenta-se na percepção de que o posicionamento do povo negro, seja ele histórico; cultural; social etc., precisa conduzir seu cotidiano por meio de suas tradições ancestrais, o que significa centralizar-se a partir de suas próprias experiências; afastando-se assim da marginalidade imposta pelo processo eurocentrista que causou um aprisionamento objetivo e subjetivo na diáspora brasileira. Nobles (2009) conta que quando se examina a história e cultura do povo negro percebe-se que, necessariamente, é preciso dar um passo para trás e reconstruir o que todo o processo de apagamento destruiu. Nas palavras de Nobles (2009), é preciso “voltar atrás e reconstruir o que esquecemos” (Nobles, 2009, p. 277). Parece-nos que o europeu conseguiu afastar o povo africano de muitas das suas tradições; sem sobra de dúvidas, algumas conseguiram resistir e continuar de pé mesmo após centenas de anos de violências, negações e imposições. Uma dessas culturas que não se rendeu a imposição do apagamento promovido pela cultura eurocentrista foi o samba.

A palavra samba, originalmente *semba*, nasceu no continente africano. Lopes e Simas (2020) dizem que a palavra samba, no Brasil colônia e império, era atribuída às danças áfricas cuja característica era a umbigada (uma espécie de encontro dançante em que homens e mulheres se encontravam batendo o ventre, “batendo umbigo”). Diz ainda os autores que semba é um vocábulo do povo banto. No entanto, é importante considerar que:

Segundo as primeiras opiniões a respeito da origem da palavra, o étimo do termo ‘samba’ teria vindo do idioma quimbundo, também de Angola, do verbo semba, no sentido de ‘rejeitar’, ‘separar’, em referência ao movimento físico produzido na

umbigada, que é a característica principal das danças dos povos bantos, na África e nas Américas. Outra provável origem estaria no verbo quimbundo: semba, agradar, encantar, galantear. Em outras línguas africanas, a palavra também aparece. Mas com outras ideias, diferentes do campo de ‘movimento’, ‘dança’ etc. Então, salvo argumentos mais fortes, parece ser incontestável a origem da palavra entre os povos bantos da África Centro-Occidental, com o sentido de dança, como ocorre no Brasil (Lopes e Simas, 2020, p. 247-248).

Mesmo com algumas pesquisas realizadas sobre o samba e suas origens, é muito difícil encontrar pessoas na nossa sociedade que tenham algum nível de entendimento sobre o tema; afinal “ninguém aprende nada sobre o samba e muito menos sobre as escolas de samba na escola” (Lucas, 2024). Asante (2009) ao dizer que a centralidade “em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos... é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno” (Asante, 2014, p. 3) faz-nos pensar que as escolas de samba do Brasil realizaram a tarefa que a educação formal nunca conseguiu e nunca se importou em realizar e que dialoga estritamente com a centralidade do povo negro na diáspora brasileira.

Quando colocamos o povo negro na centralidade da construção do samba enquanto legado e elemento estrutural da cultura brasileira estamos dizendo que o samba e todos os seus desdobramentos (como foi a criação das escolas de samba) são contribuições do povo negro e, sem elas, teríamos uma sociedade totalmente diferente no que se refere às mais diversas dimensões. Simas, em entrevista ao Atualize.se Podcast, já citado nessa tese, relata que se tirar a cultura negra da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, não sobra nada; diz ele: “eu acho que o Rio tem tanto de África que se tirar não sobra nada”⁴⁰.

Em mesma entrevista, o Simas fala ainda que existem quatro estados no Brasil que são mais “negros” que outros, ou seja, que tem a cultura negra mais inserida no seu cotidiano; são eles: Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco. Essa cultura negra, que é tão presente nesses estados, se faz presente por conta do processo de escravização. Então, mesmo por hipótese, nós podemos perceber que todo o processo de construção e contribuição negra no Brasil nasce nesses estados e vai se difundindo para todo o Brasil em sentido comunitário agregado; movimento esse que o processo de escravização e de sequestro dos africanos fragmentou.

Então, de acordo como o historiador Luiz Simas, podemos interpretar que a diáspora brasileira nasce do aniquilamento dos laços de pertencimento e sociabilidade que foram destruídos pelo processo de escravização dos africanos sequestrados e trazidos para o Brasil.

⁴⁰ Página da plataforma Instagram que pode vista no endereço: <https://www.instagram.com/atualize.se?igsh=NjNIOTdmcDNvaHp0>. Acesso em 02 dezembro de 2023.

No entanto, se toda diáspora desagrega, como ensina Luiz Simas, parece que o processo de abolição na diáspora brasileira deu origem a uma nova cultura negra ou a ressignificou. Pensamos que se toda diáspora fragmenta, toda cultura que nela nasce agrega e constrói novos valores e novos laços de pertencimento a partir de um processo de comunhão de culturas; construindo uma cultura comunitária. Podemos perceber que toda cultura de diáspora é de construção comunitária e tem como objetivo a construção de tudo que foi perdido e aniquilado pelo processo de fragmentação eurocentrista e colonialista.

Assim, os vários processos de sociabilidades desenvolvidos a partir de culturas comunitárias faz com que o povo negro entenda sua história e cultura de forma mais objetiva e propositiva; sendo assim:

é muito importante viver em comunidade, na comunidade do samba. É na escola que a gente vai se fortalecendo e vendo as histórias contadas pelos mais velhos. Aí a gente vai entendendo nosso lugar no mundo, nosso lugar não deve ser diferente de outros artistas ou de outra cultura nós somos tão importantes como qualquer outro segmento cultural (Joelma, 2024).

Portanto, a partir do sentimento comunitário que a centralidade do povo negro na diáspora brasileira é possível. A cultura do samba dialoga diretamente com a reconstrução da fragmentação e quando assumimos que as escolas de samba são uma instituição criada a partir dos laços de pertencimento, da construção da identidade negra e da localização psicológica do povo negro estamos demonstrando a centralidade da África na história mundial, propondo uma crítica ao pensamento europeu e, também, reivindicando o reposicionamento desse povo como agente e protagonista de sua história e cultura.

Para o povo negro deslocado do seu tempo e lugar, faz-se necessária a reafirmação da centralidade do mundo africano na história humana (Asante, 2016, p. 2). Na diáspora brasileira, várias intervenções que resguardam o protagonismo deles não fazem parte, muitas vezes, da história oficial; não pelo menos de forma verdadeira, mas são lembrados pelos sambas de enredo e qualquer um mais atento sente curiosidade em pesquisar.

O samba de enredo da Estação Primeira de Mangueira, *História pra ninar gente grande*, trouxe uma passagem que viabiliza discussões interessantes sobre a revolta dos africanos escravizados no estado da Bahia; diz o samba: “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês” (Estação Primeira de Mangueira, 2016). Assim, chama atenção a alusão que o samba de enredo faz à revolta dos malês; uma revolta instalada na cidade de Salvador, estado da Bahia, “de negros islamizados composta por libertos e escravizados que ocorreu na madrugada do dia 24 para 25 de janeiro de 1885” e que tinha como objetivo a

libertação dos homens e mulheres, de origem africana, em condição de servidão compulsória (Santos, 2020, p. 328).

Dessa forma, o samba de enredo da Mangueira tentou mostrar ao mundo, em forma de denúncia, um dos mais ousados movimentos liderados pelo povo negro da história do Brasil. É importante destacar que a grande maioria dos negros que protagonizaram a revolta era de origem nagô; entretanto, indivíduos de outras etnias e de variações linguísticas aderiram à justa causa, a exemplo dos jabus, mondubis, grumas, gêges, haussás, bornos, benins, tapas, cabindas, congueses, camaroneses, barbas, minas e calabares (Santos, 2020). É preciso ressaltar que aproximadamente seiscentos escravizados participaram ativamente do conflito que durou mais de três horas. O povo negro lutou de forma heroica e em condições adversas contra civis que defendiam o processo escravista e contra soldados da autoridade da província; infelizmente, com diferenças significativas de quantitativo e de armamento, foram vencidos pelas forças da província baiana (Santos, 2020).

Como não poderia deixar de ser, a revolta dos malês marcou a história brasileira e é prova concreta da luta dos escravos contra o sistema de escravização. Concreto é que durante muito tempo a historiografia apagou e, conseqüentemente, silenciou lutas; revoltas e resistências protagonizadas por escravizados, o que contribuiu para criar um imaginário simbólico mentiroso e errôneo de que os escravizados na diáspora brasileira se conformavam e viviam em plena harmonia com seus senhores e com a sociedade. Esse apagamento das lutas, revoltas e resistências protagonizadas pelos escravizados ajudava na manutenção da violência centenária que foi o processo de escravização. Sobre o que afirmo, basta verificar os livros didáticos de história do Brasil.

Percebam que toda a discussão que elegemos sobre esse tema, que é um recorte pequeno (não na importância, mas diante das diversas lutas travadas pelo povo negro no Brasil de resistência contra o processo escravista), foi problematizada a partir de uma passagem do samba de enredo da Mangueira, que se diga de passagem, apenas jogou uma “fagulha” para acender um emaranhado de complexidades e de disputas de narrativas que há anos são invisibilizadas e silenciadas na história oficial. O Samba da Estação Primeira alerta que é necessário ouvir outras narrativas sobre nossa história para que seja possível, assim, uma releitura da história do Brasil; uma vez que essa sempre foi contada impondo ao povo negro a margem e promovendo o europeu sempre ao centro das narrativas.

É assim que se construiu ao longo de centenas de anos o apagamento da história dos africanos em um projeto político de dominação que não teve outra preocupação a não ser silenciar a história do povo negro ao redor do mundo como se não bastasse toda violência

quando da invasão e escravização do continente africano. É por isso que a centralidade do povo negro na diáspora brasileira é tão necessária; os equívocos (para não dizer mentiras), no que se refere a história do povo negro, foram contados tantas vezes que foram entendidos como verdade quase que absoluta provocando uma descentralização do povo negro na diáspora brasileira em desacordo com a necessidade de afrocentrar-se e de ter na cultura africana o entendimento para toda a jornada existencial.

Asante (2009) lembra que precisamos entender que a centralidade africana é um instrumento de resistência do povo negro na diáspora brasileira. Assim, é necessário promulgar, divulgar e registrar os produtos intelectuais que o povo negro resguarda, inclusive nas escolas de samba do Brasil; promovendo uma importante missão (os registros dessas produções). Parece uma tarefa simples para a supremacia branca que se beneficiou do aparato eurocentrista, mas para o povo negro “é uma verdadeira luta registrar o que fazemos, registrar as nossas produções. Aqui mesmo nos cansamos de reivindicar um lugar pra guardar nossas coisas, pra registrar nossa memória, mas é difícil. Tudo que a gente faz acaba se perdendo no tempo” (Herivelto, 2024). Asante (2009) adverte, em várias passagens de sua obra, que a única forma que o povo negro tem para restabelecer a verdade sobre toda sua história é por meio da centralidade africana. Isso porque:

é difícil entender a nossa própria história, a gente não vê isso na escola e quando a gente se dá conta a vida passou. O povo tenta sempre enquadrar a gente em alguma coisa. Outro dia uma pessoa se aproximou de mim em uma festa e disse: você é que é a filha da D. Dulce? Aí eu falei: sou sim. Aí ela continuou: ah, você é a dentista? Eu falei: Não, eu sou a sambista. Aí você percebe uma cara de espanto, sabe! Mas o espanto foi pelo local que eu estava frequentando (Iamara, 2024).

De acordo com o que relata nossa entrevistada, podemos ver que o imaginário eurocêntrico passou, depois de algum tempo, a ser também um imaginário de classes. A percepção que a pessoa que se aproximou da nossa entrevistada, nessa experiência, teve contou com a possibilidade de que se ela estava transitando naquele local reservado a pessoas consideradas mais abastadas, certamente ele estaria resguardando uma posição diferenciada que não seria a de sambista.

Mas como não poderia deixar de ser, toda essa confusão aconteceu pela história sempre mal contada sobre o povo negro em todas as diásporas. Ao povo negro estaria sempre reservado o local marginal da história e à supremacia branca o centro das atenções. É por isso que Nobles (1985) lembra que o povo negro deve alicerçar suas discussões no “conjunto de crenças e ideias compartilhadas que são simbólicas, sistemáticas, cumulativas e transmitidas de geração para geração” (Nobles, 1985, p. 491). Não obstante, a cultura de um povo é um arcabouço que

estrutura crenças, costumes, conhecimento, ideias e valores e este deve ser um projeto prioritário de vida que reverbera em modelos para que o povo africano possa interpretar e entender a sua história e o mundo real.

Dessa forma, é perceptível a necessidade de reconhecimento da historiografia africana; é a partir dessa intervenção que será possível a construção de uma nova história do povo negro nas diásporas sem as amarras da visão eurocentrista. Assim, quando partimos desse princípio, passamos a analisar e compreender, em sua essência, a necessidade de alguns conceitos como o de centralidade africana. Podemos dizer que a centralidade africana deve ser promulgada e interpretada em todos os espaços em que o povo negro se relacione; dessa forma é possível o reconhecimento da contribuição negra nas mais diversas áreas do conhecimento. Na cultura, de uma forma geral, a principalmente contribuição do povo negro no Brasil foi a criação do samba e das escolas de samba; tendo em vista que “se não fosse o povo negro, não existiria samba, já pensou o Brasil sem o samba e sem as escolas de samba? O samba aqui começou com os negros, mas muita gente não lembra disso” (Herivelto, 2024).

No ano de 1988 a Unidos de Vila Isabel trouxe para a avenida o enredo *Kizomba, festa da raça* (já citado nessa tese). O desfile fez tanto sucesso que mesmo depois de algum tempo deu origem a um documentário com o título: *Kizomba – 30 anos de Um Grito Negro na Sapucaí*. O documentário foi uma produção do departamento de cultura da Vila Isabel, o Vila Cultural, realizado no ano de 2018 sob direção do Vinicius Natal. O filme, que tem direção de Nathalia Sarro, é uma celebração ao primeiro título da Unidos de Vila Isabel no grupo especial das escolas de samba. O desfile da Vila Isabel de 1988 ficou marcado para sempre na história da escola e, até hoje, é lembrando por todos que acompanham as escolas de samba. Para melhor entendimento do enredo de Vila Isabel de 1988 e, conseqüentemente, do documentário criado 30 anos depois, faz-se necessário começar pelo entendimento da palavra *Kizomba*. Kuschick (2016) diz o seguinte sobre *Kizomba*:

Durante a guerra, após a independência, um número considerável de angolanos e habitantes de outras ex-colônias emigrou para Portugal na década de 1980 ou para países vizinhos — os Congos — dentre outros destinos. Nesse período, uma nova geração de artistas surgia afetada também pela conjuntura mundial. Em Luanda, e entre os africanos residentes em Portugal, forjava-se um novo fazer musical, dançante e contagiante, desvinculado de mensagens políticas ou alianças com partidos, fruto da reunião de diversas referências estrangeiras que começou a se popularizar com muita velocidade. Os nomes mais associados a esse momento da música angolana, impulsionada a partir da segunda metade dos anos 1980, são Eduardo Paim, Ruca Van Dunem e Paulo Flores. Eles batizaram esse gênero musical de *kizomba*, que em kimbundu significa festa, encontro, convívio (Kuschick, 2016, p. 146).

Conforme mostra Kuschick (2016) podemos perceber que *Kizomba* foi o nome dado a um seguimento musical dançante de origem angolana idealizado por artistas também angolanos nos anos 1980; talvez seja essa a forma mais conhecida de associação da palavra. No entanto, a palavra *Kizomba* tem sua etimologia na língua kimbundu e significa festa, encontro, convívio (Kuschick, 2016). Assim, podemos dizer que a Kizomba de Vila Isabel foi uma verdadeira festa da cultura negra e de representação do povo negro na diáspora brasileira.

O documentário *Kizomba – 30 anos de Um Grito Negro na Sapucaí*⁴¹ revela muitas informações sobre os bastidores do desfile de Vila Isabel. Vários são os atores que contribuem, a partir de suas narrativas, com a construção da história do desfile de 1988. A presidente da escola em 1988 era uma mulher, a Ruça.

O nosso grande objetivo também era divulgar o que acontecia na África do Sul, o apartheid, a coisa do apartheid, a gente queria a liberdade de Nelson Mandela Porque não vinha nada de África pra cá, nada. Então a gente queria trazer sempre, todo ano. A gente queria esse contato, esse intercâmbio com a África e Kizomba nasceu nesse contexto todo, nessa luta toda. E a gente tinha luta contra ditadura, pela democracia tudo junto. Nossa luta foi política e nossa arma era a cultura (Ruça, 2017)⁴².

Como podemos ver a partir da fala de Ruça, o desfile da Vila Isabel em 1988 foi para além do carnaval; foi um ato político. A Kizomba era “um enredo cheio de mensagens e a última ala era a ala abaixo o apartheid, que o apartheid se destrua” (Martinho da Vila, 2017)⁴³. Há no enredo da Vila, conforme mostram as falas dos envolvidos na criação desse carnaval, uma preocupação com a centralidade da história africana; sobretudo com o que acontecia no momento do apartheid – regime de dominação imposto ao povo negro africano que:

Teve início pouco antes de 1948. No entanto, a segregação antecede essa data em muito, e não são poucos os analistas que localizam suas raízes no século XIX. A ideologia da superioridade branca e da discriminação racial era uma exigência do sistema de exploração agrária (Pereira, 2008, p. 139).

Como podemos ver, o samba da Vila Isabel foi muito profundo e voltou seu olhar para uma das maiores atrocidades da história que foi a segregação promovida pela ideologia racista, escravocrata e violenta: o apartheid; promovia a inviabilização dos negros africanos em várias dimensões da vida social e comunitária e foi cancelado por um partido de extrema-direita (o

⁴¹ O documentário *Kizomba – 30 anos de Um Grito Negro na Sapucaí* consta do endereço seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=lkDCnLluMTU>

⁴² A fala de Ruça consta do documentário *Kizomba – 30 anos de Um Grito Negro na Sapucaí* que pode ser visto no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=lkDCnLluMTU>.

⁴³ A fala de Martinho da Vila consta do documentário *Kizomba – 30 anos de Um Grito Negro na Sapucaí* que pode ser visto no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=lkDCnLluMTU>.

Partido Nacional). O regime fundamentou-se na imposição de uma legislação segregacionista com o objetivo de promover privilégios para os africanos que se alicerçavam na supremacia branca eurocêntrica. Silva (2024) ensina que esse regime impôs a segregação do povo africano em grupos que tiveram que viver em locais distintos, impedidos de circular em determinados espaços que eram definidos pelo regime. Já o acesso à educação e à saúde foram quase que erradicados por esse regime que privilegiava, como já dissemos, a parte já privilegiada da população. Veja quanta denúncia no samba da Vila Isabel em 1988.

A centralidade africana que Vila Isabel trouxe no seu enredo é muito densa. Cada passagem, se vista de forma atenta, remete ao protagonismo negro na história. O samba da Vila é, na verdade, uma robusta homenagem a cultura negra do Brasil que gritava pela celebração dos centenários da abolição. O samba de enredo da Vila Isabel inicia com a seguinte passagem:

Valeu Zumbi!
 O grito forte dos Palmares
 Que correu terras, céus e mares
 Influenciando a abolição
 (Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, 1988)

Vejam que a narrativa de abertura do samba começa exaltando a figura de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, que foi um dos maiores líderes na luta do povo negro contra o processo escravocrata no Brasil (conforme já sinalizamos nessa tese anteriormente). Do ponto de vista da centralidade africana, a menção a Zumbi simboliza a importância do reconhecimento, do protagonismo e da resistência do povo negro que não foi contada pela história oficial; mostra ainda a importância do protagonismo negro na formação da identidade e da história do Brasil. Dessa forma, não podemos, em hipótese alguma, deixar de lembrar, de problematizar e, sempre que pertinente, divulgar que Zumbi dos Palmares é uma das maiores referências, e o pioneiro, na luta contra a desigualdade e a opressão que sofria a população negra na diáspora brasileira; um dos primeiros e talvez um dos maiores ícones abolicionistas brasileiros (Oliveira, 2017).

Zumbi dos Palmares liderou a luta pela liberdade do povo negro no Brasil alinhado ao que hoje ensina Asante (2009) quando lembra que uma forma de mudarmos o sentido da história reside em reestabelecer a liberdade dos africanos nas diásporas em todas as dimensões. A centralidade alerta o povo negro no sentido de que eles não atuem mais como vítimas ou se tornem para sempre dependente da cultura ou do domínio do opressor, mas seja capaz de se tornar agente do estabelecimento de sua cultura e da construção de uma nova história.

A centralidade africana, de acordo com Asante (2009), deve sempre ser observada; a partir dela é possível determinar se um fenômeno ou ação está pautado nos interesses africanos. Os modelos de dominação impostos pelos europeus, a exemplo do processo de escravização do povo negro em todo o mundo, reverberou na necessidade desse povo de reestruturar todo o seu sistema cultural. Em outras palavras, trata-se da necessidade de reconstruir um novo cenário que resguarde observância aos interesses do povo africano; tendo como objetivo a introdução do pensamento e da cultura africana como elemento central (como centralidade do povo negro).

No exemplo da diáspora brasileira, os negros que iniciaram a resistência e o combate ao processo de escravismo no Brasil precisaram ressignificar toda a sua cultura a fim de promover o entendimento de que o interesse dos africanos não poderia mais ser negligenciado. Nesse contexto histórico, a luta e resistência tinham como finalidade o desejo de liberdade (desejo de abolir o processo escravocrata na diáspora brasileira).

Não obstante, é preciso dizer que as escolas de samba, a exemplo do desfile da Vila Isabel, permitem um mergulhar na história quando um samba de enredo anuncia algumas pistas que podem ser seguidas e investigadas para melhor entendimento da história do povo negro no Brasil. Um expectador mais atento, ao escutar o samba da escola dizendo “Valeu Zumbi”, desenvolve, certamente, um desejo natural de conhecer de forma mais profunda o porquê dessa menção logo na abertura do samba de enredo; até porque a verdadeira história de Zumbi e do Quilombo dos Palmares na década de 1980 não esteve contemplada na história e muito menos nos livros didáticos que subsidiavam a educação formal.

De qualquer forma, vale dizer que as escolas de samba cumpriram o papel educacional que a educação formal negou aos brasileiros por muito tempo. Desse modo, entendemos que o projeto de negação e escravização do povo negro na diáspora brasileira ainda estava em curso mesmo após cem anos da abolição; talvez o aprisionamento não pudesse mais ser de corpos, mas continuava sendo de mentes e impedindo os africanos de se “reconhecerem como atores e não coadjuvantes no núcleo de sua historicidade” (Reis, Silva e Almeida, 2020, p. 137) É nesse sentido, que precisamos entender todo projeto de apagamento da cultura africana no Brasil; esse projeto sempre cuidou de inviabilizar o protagonismo negro e sugerir ao negro um lugar marginal na história (isso é centralidade africana). Entender o local que devem ocupar as contribuições do povo negro na diáspora brasileira é um exercício fundamental que nos ajuda a entender qual o lugar do povo negro na história do mundo; é o que discutiremos na seção a seguir.

5.5 Eu sou o samba, a voz do morro: o lugar do povo negro na história

Pensar no lugar do povo na história parte do princípio da necessidade de conhecermos a África sob o olhar do próprio povo africano, libertando-os, portanto, de qualquer amarra eurocentrista; só assim é possível evidenciarmos a verdadeira construção da historiografia do povo africano. Asante (2009) ensina que devemos estar atentos para investigar a posição dos sujeitos africanos e suas contribuições em todos os espaços e eventos; essa é uma preocupação que deve fazer parte do cotidiano de todos os africanos, estejam eles no continente africano ou nas diásporas, pois é assim que o enfretamento ao eurocentrismo histórico se faz possível e é extremamente necessário porque durante centenas de anos, como ratificamos nessa tese, os europeus colocaram a história africana sempre à margem; sendo ela submissa à narrativa dos dominantes.

É preciso dar ênfase: o lugar dos africanos na história reverbera em mudanças psicológicas que produzem efeitos em várias áreas da vida do povo negro e, a partir delas, o povo negro passa a operar como “agente de ação, mudança, transformação, ideias e cultura” (Asante, 2016, p. 10). Durante a maior violência imposta ao povo negro (o comércio de escravizados pelos europeus), os africanos foram sequestrados de todos os seus costumes, ou seja, os africanos foram afastados de todas as suas relações ancestrais: culturais; psicológicas; espirituais e foram inseridos com brutalidade na lógica da cosmovisão dos europeus (Asante, 2016).

Não obstante, o povo africano, diante de toda violência do processo de sequestro e escravização, perdeu a conexão com seus costumes e assim foi perdendo também o seu lugar de sujeito na sua própria história; os europeus ditavam todas as regras e os africanos eram obrigados a cumpri-las. Essa violência causou muitos problemas, de várias ordens, aos africanos nas diásporas (na brasileira não foi diferente). Os africanos, principalmente os nascidos nas diásporas, não conseguiram acessar a cultura e modo de vida de seu povo uma vez que já vieram ao mundo tendo que observar a cultura eurocentrista escravocrata, opressora e colonizadora. Assim, entender o lugar do povo africano na história é, antes de tudo, um ato político pois é a afirmação de que os sujeitos africanos resguardam experiências e contribuições para a humanidade e a eles não cabe a rejeição e a marginalidade tão presentes nas filosofias eurocentristas de dominação do mundo.

Mazama (2003) diz que se faz necessária a rejeição ao paradigma eurocentrista de ver o mundo que por muito tempo foi privilegiado como algo normal, como um comum universal. Conhecer e se localizar na sua própria história significa:

Entender e ter o entendimento de onde a gente veio e o que a gente quer fazer. A escola de samba proporciona isso, a convivência faz com que a gente troque experiências e saberes. Às vezes a gente não tem uma determinada informação, mas outras pessoas têm, assim a gente vai se ajudando. E saber sobre nossa cultura do samba, sobre a cultura negra é muito importante para nós, para o povo negro em geral (Joelma, 2024).

Nessa entrevista, Joelma sinaliza em sua fala a importância do povo negro entrar em contato com sua própria história; entendo a importância dela através de processos, por exemplo, de sociabilidades inerentes às escolas de samba. Joelma diz ainda:

Dentre os importantes projetos que tivemos na Gigante eu queria destacar o projeto samba e saber, que era um projeto da Universidade Federal de Pernambuco que ministrava aulas aqui na Gigante sobre a história do povo negro, sobre a África e mostrava para os meninos a importância do samba e também das escolas de samba para a sociedade brasileira (Joelma, 2024).

Assim como acontece na Gigante do Samba, escola de samba de Recife, outras escolas também desenvolvem atividades durante todo o ano que ajudam a sua comunidade a entender um pouco mais sobre o samba e a sua história; conectando-os, dessa forma, com o protagonismo negro no samba e com o lugar do povo negro na história posto que muitos nunca tiveram esse acesso e por isso desconhecem. Fato é que as escolas se aprimoraram, não apenas nas atividades durante o período carnavalesco, da missão social e educacional; é como se seus dirigentes entendessem, cada vez mais, que elas resguardam essas missões. Nesse sentido:

Apresentar a história da África para quem não conhece é muito importante. Eu mesmo, antes de entrar em uma escola de samba, não sabia de muita coisa e fui aprendendo por aqui, inicialmente como sambista na Jacarepaguá, vendo as histórias dos enredos e depois produzindo o carnaval, pesquisando” (Lucas, 2024).

No ano de 2024, a escola Unidos do Viradouro levou para a avenida o enredo “Arroboboi, Dangbé” que falou sobre a energia do culto ao vodum serpente. Segundo o carnavalesco da escola, Tarcísio Zanon, o enredo cuidou de apresentar ao mundo “a força que se manifestou desde épicas batalhas na Costa ocidental da África e que influenciou as lutas das guerreiras Mino, do reino de Daomé, iniciadas espiritualmente pelas sacerdotisas voduns, dinastia de mulheres escolhidas por Dangbé”⁴⁴.

O reino do Daomé foi o primeiro reino africano a desenvolver um regimento militar exclusivamente feminino e altamente treinado, o que foi registrado pela maioria dos europeus

⁴⁴ Essa entrevista consta do portal G1 e pode ser vista no endereço: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2024/noticia/2023/04/20/arroboboi-dangbe-e-o-enredo-da-unidos-do-viradouro-para-o-carnaval-2024.ghtml>.

que visitaram o reino em meados dos séculos XVII e XIX (Suguiama, 2019). Diz ainda esse autor:

Por associarem a guerra a uma função puramente masculina, as mulheres guerreiras do Daomé ganharam destaque nos relatos dos viajantes. Se o emprego de mulheres nas atividades militares foi surpreendente para os europeus, entre os reinos africanos a prática parecia ser recorrente e, apesar disso, Frederick Forbes atribuiu ao Daomé o pioneirismo no desenvolvimento de um corpo militar exclusivamente feminino (Suguiama, 2019, p.10).

Como podemos perceber, as guerreiras de Daomé foram as pioneiras na formação de um corpo militar no continente africano; sendo este um dos poucos exércitos liderados por mulheres relatados na história da África. Assim, as guerreiras de Daomé consolidaram-se como exemplo de protagonismo feminino negro; sendo ainda símbolo de luta e de resistência. E apesar da hipótese da existência de outros grupos de guerreiras africanas, ao longo da história, somente as de Daomé foram documentadas e são passíveis de análise histórica (Alpern, 1998).

Os registros mais robustos sobre as guerreiras de Daomé são decorrentes dos conflitos entre o reino de Daomé e a França na década de 1890. Foi durante esses conflitos que o rei Behanzin utilizou:

seus pelotões femininos na resistência contra o domínio europeu, os nativos foram derrotados. Após esses eventos, os escritos britânicos e franceses as nomeavam usualmente como “amazonas” (LAW, 1993, p.245). O termo local para denominá-las era *ahosi*, que significava de forma generalizada todas as esposas do rei. Outra forma de qualificá-las era *mino*, que também representava as mulheres palacianas (Suguiama, 2019, p.14).

Precisamos sinalizar, nesse momento, a escassez de fontes bibliográficas que contemplem a história das guerreiras Mino e suas tradições; diante do pouco que vimos, a história delas resguarda muita complexidade. O samba de enredo da Unidos do Viradouro sinaliza ainda a relação espiritual dessas guerreiras: elas eram iniciadas no culto africano dos voduns (seus deuses locais) (Radicch, 2021). Assim, após alguns esforços, conseguimos decifrar o que diz o título do enredo da Viradouro “Arroboboi, Dangbé”; ele significa uma saudação ao vodum serpente Dangbé⁴⁵, uma vez que Arroboboi, em Jeje⁴⁶, é uma saudação utilizada para todos os voduns (Botelho e Nascimento, 2012). Fato é que, de acordo com o enredo da Unidos da Viradouro, as guerreiras Mino eram:

As mulheres mais temidas do mundo, eram esposas e guardiãs do palácio do Rei do Daomé, além de audazes caçadoras de elefantes, cujos marfins eram utilizados como

⁴⁵ A serpente Dangbe, na concepção daomeana era responsável por ordenar a terra, foi uma das divindades levadas de Uidá para o Daomé (Radicch, 2021, p. 15).

⁴⁶ Povos de origem africana que viviam no reino de Daomé, onde hoje se encontra a República do Benin

matéria-prima em cerimônias oficiais e religiosas. Ao serem recrutadas, participavam de um ritual de iniciação conduzido pelas sacerdotisas voduns, senhoras do trono da magia e dos encantos. Nessa sagrada assembleia, realizavam um pacto místico para que nunca traissem umas às outras. O espírito de coletividade forjava a arma mais poderosa de que dispunham: o valor inegociável da lealdade (Unidos do Viradouro, 2024)⁴⁷.

Concreto é que a complexidade do culto vodum daomeano é muito vasta, assim como toda tradição religiosa do continente africano. Apesar do desconhecimento de muitos, o culto aos voduns acontecem em vários países; no Brasil, segundo Prandi (1997), foi cultuado de forma mais efetiva nos estados da Bahia e do Maranhão sendo denominado candomblé jeje-mahin na Bahia e tambor-de-mina no Maranhão (onde estavam presentes em praticamente todas as casas de culto afro-brasileiro).

O enredo da Unidos da Viradouro faz pensar sobre a complexidade das religiões africanas inclusive na diáspora brasileira e ainda: se a religião africana é tão rica e complexa por que nada investigamos sobre ela durante toda a nossa formação na educação formal? Asante (2009) vai lembrar que somente é possível conhecer o continente africano pelo olhar dos próprios africanos. Se analisarmos apenas a dimensão da tradição religiosa jeje logo perceberemos um certo desconforto de muitos. Se falar sobre orixá já causa um certo alvoroço, imagine esmiuçar a tradição religiosa alicerçada nos voduns. Dessa forma, concordamos com Asante (2009) pois só a tomada de consciência da necessidade de entender o seu lugar na história fará com que o povo negro passe a entender mais sobre sua cultura e tradições.

Nobles (2009) adverte que os africanos, roubados e sequestrados, precisaram dar sentido à nova realidade e ao novo lugar em que passaram a viver; isso só foi possível por conta de suas tradições religiosas e parece, para nós, que foram justamente as tradições religiosas e a fé dos africanos os únicos bens que os europeus não conseguiram sequestrar ou roubar e o:

único “mapa mental” que dispunham para navegar e dar sentido à nova condição de servidão e barbarismo era o mapa mental de ser africanos. A concepção africana de ser humano o definia como *emí* (espírito), *ori inu* (dono de um destino traçado por Deus), *ngolu* (ser um poder) e na *ezalali* (ser inextricavelmente misturado com a própria essência) (Nobles, 2009, p. 284).

Dessa forma, quando analisamos os fenômenos e as contribuições africanas percebemos que a religião africana e suas tradições não se perderam durante os anos de escravização; os africanos, mesmo submetidos as diásporas cruéis e selvagens, conseguiram manter acesas as

⁴⁷ Essa passagem pode ser vista no endereço: <https://liesa.globo.com/memoria/outros/carnavais/2024/viradouro/enredo.html>.

suas raízes ancestrais não causando, desse modo, o que Asante (2009) chama de desagência africana.

Ao analisarmos de forma mais detalhada o samba de enredo da Unidos do Viradouro de 2024, evidenciamos um outro achado que acabou provocando-nos e que, conseqüentemente, dialoga com a categoria lugar do povo africano na história. Vejamos:

Ergue a casa de Bogum, atabaque na Bahia
Ya é Gu rainha, herdeira do candomblé
Centenário fundamento da Costa da Mina
(Unidos do Viradouro, 2024).

Na passagem “Ergue a casa de Bogum” o samba de enredo da Viradouro faz menção à casa de culto aos voduns fundada na cidade de Cachoeira de São Félix (recôncavo baiano) “conhecido como um dos mais antigos e importantes candomblés no cenário baiano da nação jeje: sua formação remonta a antes de meados do século XIX” (Almeida, 2009, p. 49).

O Bogum, segundo Páres (2006), teve como uma de suas dirigentes Ludovina Pessoa que, segundo consta do enredo da Viradouro, foi uma das maiores lideranças femininas na casa centenária do Bogum onde formam plantadas sementes de liberdade; tornando-se centro de apoio para a revolta dos Malês (movimento já citado nessa tese). Dessa forma, Ludovina Pessoa, “de origem africana, foi uma das mais importantes mães-de-santo do candomblé; possuía uma rede de relações que se estabelecia entre o Recôncavo, Salvador e a África” (Bonciani, 2008, p. 4).

Assim, a Unidos do Viradouro apresentou no ano de 2024 um enredo de muita complexidade e muito oportuno para discutirmos o lugar do povo negro na história; tendo em vista que histórias protagonizadas pelos africanos como a história das guerreiras do Daomé e do candomblé jeje no Brasil jamais foram conteúdos contemplados no nosso sistema de educação formal. Asante (2014) lembra que reescrever a história do povo africano é sempre um desafio; tendo em vista que “ainda hoje há todo um sistema de descrença sobre a história, experiências e conhecimentos dos povos da África, criado durante os últimos cinco séculos de dominação europeia (Asante, 2014, p. 118). Diz ainda o autor que:

A retórica que nega a capacidade da África foi desenvolvida para acompanhar a desapropriação da África. Isso foi feito juntamente com as conquistas europeias da África, Ásia e América. A colonização não era apenas uma questão da terra, era uma questão de colonizar informações sobre a terra. Todavia, acredito que os antigos sabiam melhor que os especialistas contemporâneos da importância para os não africanos de estudar na África (Asante, 2014, p. 118).

As considerações de Asante (2014) dão pistas sobre o teor do projeto de dominação imposto pelos europeus que, desde o princípio, alicerçou-se em uma espécie de domínio pleno que se configura não apenas como domínio dos corpos, mas das narrativas e das mentes. Dessa forma, precisamos perseguir a centralidade na história apropriada para os africanos e um dos meios profícuos é oferecer a sociedade oportunidade de entender e interpretar a história da África e o lugar do povo africano na história mundial. O grande problema, historicamente construído pelos europeus em relação ao lugar do povo negro na história, reside no fato de que o eurocentrismo impôs sempre suas realidades como se fossem axiomas ou verdades universais; isto é, “apresentando o branco como representante da condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, portanto, não “humano” (Asante, 2019, p. 138).

Concreto é que as escolas de samba reservaram, ao longo da história, um razoável espaço para tratar do lugar do povo negro na história, o que não foi feito, com mesma densidade, por outras instituições no Brasil. As escolas de samba “tem essa coisa né? Elas falam por meio do samba o que outras instituições não falam. Isso é muito importante porque o povo tem mania de achar que a cultura do outro é sempre a melhor” (Iamara, 2024). Nossa entrevistada alerta para um fato bastante importante e talvez esse sentimento esteja diretamente relacionado à falta de conhecimento das sociedades sobre a história do povo negro uma vez que essa nunca foi apresentada de forma verdadeira, o que acarreta, necessariamente, no entendimento de que a cultura promovida pelos europeus, sempre apresentada como protagonista e vencedora, é melhor; as escolas de samba, principalmente na história recente, têm mostrado, porém, uma visão bem diferente da eurocêntrica.

No ano de 2022 a escola de samba Beija-Flor revisitou o Egito para exaltar em seu desfile o protagonismo do povo negro. A escola carioca do bairro de Nilópolis levou para a avenida o enredo “Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor”. O enredo da escola de Nilópolis foi destaque em várias matérias vinculadas na mídia; uma delas, vinculada no site Uol⁴⁸ disse o seguinte:

Com um enredo sobre os pensadores negros, intitulado “Empretecer o Pensamento é Ouvir a Voz da Beija-Flor”, a escola de Nilópolis refez a viagem de volta ao Egito. Mas no lugar das sagas fantásticas de Joãozinho Trinta, a dupla de carnavalescos Alexandre Louzada e André Rodrigues visitou a história, começando a aula na Marquês de Sapucaí por Kemet – complexo de povos africanos que habitavam o Vale no Rio Nilo, que viria a ser chamado de Egito posteriormente (Uol, 2022).

⁴⁸ Essa matéria pode ser vista no endereço: <https://setor1.band.uol.com.br/beija-flor-derruba-estatuas-e-revisita-cliche-para-exaltar-pensamento-negro/#:~:text=Com%20um%20enredo%20sobre%20os,viagem%20de%20volta%20ao%20Egito.>

Assim, de acordo com o que diz a matéria, a Beija-Flor abriu o seu desfile apresentando a sociedade Kemet; observamos, após algumas pesquisas, que não foi por acaso. Kemet que era o nome dado pelos próprios egípcios a sua terra (Diop, 1974). Segundo Asante (2016):

Cheikh Anta Diop do Senegal fez mais do que qualquer outra pessoa para reintroduzir o africano como tema no contexto da história e da cultura africanas. Foi a ambição singular de Diop como um erudito de reordenar a história da África e reposicionar o africano no centro de sua própria história (Asante, 2016, p. 14).

Não obstante, correntes da historiografia entendem de forma diferente o que os egípcios chamavam de Kemet e sua tradução significa terra negra. Para uns significava terras férteis que se aproximavam do rio Nilo, para outros o termo terra negra era alusivo a cor de pelo do povo egípcio.

Asante (2016) ressalta ainda que a África teve início com as primeiras civilizações do Vale do Nilo e a cultura Kemética, ou seja, na sociedade Kemet. O que diverge da história contada pelos eurocentristas; tendo em vista que a cultura africana não teria sido uma cultura marginal, como ensinaram os europeus que tentaram inclusive branquear o Egito. Ao contrário, a “África é o continente onde os seres humanos ergueram-se pela primeira vez” (Asante, 2016, p. 11). Então, percebe-se que quando a Beija-Flor opta por começar o seu desfile falando sobre a sociedade do Kemet ela está dizendo que o início das civilizações aconteceu na África. Vale ressaltar que os estudos científicos sobre a sociedade Kemética no Brasil são escassos o que dificulta o entendimento de qualquer pesquisador que deseje debruçar-se sobre o tema. Um dos estudos mais significativos sobre Kemet foi o de Diop (1974) que nas palavras de Asante (2016) foi:

capaz de demonstrar que a tentativa da Europa de tirar pessoas negras para fora do Egito e o Egito para fora da África foi o cerne da falsificação europeia das contribuições da África para a história mundial. Sua principal argumentação era que os antigos egípcios lançaram as bases da civilização africana e europeia e que os antigos egípcios não eram nem árabes nem europeus, mas como Diop diria "Negros Africanos" para enfatizar que não deveria haver erro. Esses "Negros Africanos" do Vale do Nilo deram ao mundo a astronomia, a geometria, o direito, a arquitetura, a arte, a matemática, a medicina e a filosofia. (Asante, 2016, p. 11).

Diop (1974) desafia os principais estudiosos da Europa com o objetivo de superar seus argumentos alicerçados nas ciências propagadas pelos africanos que viviam às margens do Nilo. Assim, o autor ratifica a importância do continente africano, o que serviu para reivindicar o seu lugar na história e trouxe “ao leitor ou estudante uma conclusão diferente sobre o papel dos africanos na história mundial” (Asante, 2016, p. 11). Dessa forma, a Unidos do Viradouro, ao

sinalizar a força e a importância da sociedade do Kemet apresenta ao mundo uma nova história da África contrapondo, portanto, a história equivocada contada pelos europeus por centenas de anos. Não podemos esquecer que quando falamos de Kemet estamos falando do Egito e quando falamos no Egito estamos nos referindo à África.

Não podemos esquecer que ao lidarmos com o conhecimento sobre os povos africanos precisamos observar sempre a afirmação e ratificação do lugar do sujeito africano na história; rejeitando, assim, toda a marginalidade imposta pelo paradigma da dominação eurocentrista. Isso significa inclusive a observância aos Direitos Humanos no ponto em que garante aos povos africanos legitimidade e dignidade nas diásporas mundo afora. Considerar a história da África de forma verdadeira e legítima corrobora com a construção de um mundo que observe a equidade entres humanos, independentemente de sua origem étnica; minimizando, dessa forma, a disputa de narrativas que se arrasta por centenas de anos e que, cientificamente; culturalmente e socialmente, não faz o mínimo sentido.

Assim, as escolas de samba ao longo dos anos têm sido uma verdadeira sala de aula que ensina o mundo a olhar para o continente africano com mais atenção e procurando entender a verdade sobre seus povos e cultura o que “ajuda muito a gente entender a nossa herança cultural. O samba e as escolas são da periferia e às vezes o conhecimento não chegava, por vários motivos. Mas agora é diferente nós temos mais acesso a nossa própria história e as escolas de samba ajudaram muito nisso” (Joelma, 2024). No entanto, em algumas regiões do Brasil o legado produzido pelas escolas de samba acaba se perdendo por falta de registros e até mesmo por falta de um local institucional que abrigue os produtos que “por falta de lugar, de um pequeno arquivo que sirva para guardar a memória, as coisas vão se perdendo e depois a gente não consegue mais resgatar. Aí ficam só os arquivos pessoais” (Herivelto, 2024).

Assim, podemos dizer que o lugar do povo africano na história, além do apagamento eurocêntrico, fica por conta também do não registro dos produtos do povo negro; existem pistas para que isso aconteça e uma delas é a violência simbólica e objetiva que o povo negro experimenta na educação formal. Durante o processo de formação nesse tipo de educação, o povo negro não encontra sua história nos registros historiográficos e isso faz com que pensem que sua história não é contada porque ela não é importante para a humanidade. Asante (2009) diz que o eurocentrismo, incansavelmente, cuidou de apagar a história dos africanos e quando esta era contada o lugar que lhe era reservado era sempre marginal. Dessa forma, o povo negro acostumou-se a não ter registros sobre a sua verdadeira história.

É inegável a enorme dificuldade que o povo negro tem de acessar sua verdadeira história e isso acontece porque “nós não aprendemos sobre a cultura negra na escola, eles não nos

ensinam nada sobre isso. Nós vamos aprendendo mesmo na vida. A escola de samba foi minha verdadeira escola, por isso se chama escola de samba, né? Foi lá que eu aprendi sobre fazer carnaval e este é feito por mãos pretas, pelo povo preto” (Lucas, 2024). Veja que o nosso entrevistado alega nunca ter acessado conteúdos que versem sobre a cultura negra na educação formal sendo esse conteúdo apresentado a ele na escola de samba. Asante (2016) demonstra em sua pesquisa que o que revela o nosso entrevistado não acontece por acaso. Diz o autor que os europeus se autointitularam como cultura superior e essa forma de pensar o mundo “serviu às funções burocráticas de bloquear africanos em um casulo conceitual que parece, à primeira vista, inofensivo o suficiente. No entanto, as posições prevaletentes, frequentemente anti-africanas, foram apoiadas por esta lógica” (Asante, 2016, p. 15).

Assim, entender o lugar do povo africano na história é obrigar os europeus a assumirem que a contribuição do povo africano, em todas as suas dimensões, foi de grande importância para a humanidade e em especial para as diásporas em que eles foram escravizados. Nesse sentido, faz-se necessário corrigir “o sentido de lugar do africano, e por outro lado, fazer uma crítica do processo de extensão do deslocamento causado pela dominação, cultural e política europeia da África e dos povos africanos” (Asante, 2016, p. 16). Como não poderia deixar de ser, a crítica a que nos referimos pode ser feita, por exemplo, contrapondo as ideias de escritores eurocentristas que cuidaram de definir o continente africano e seu povo de forma marginal.

Outrossim, o que estamos reivindicando não é o apagamento da Europa, assim como fizeram com a África, mas uma reparação necessária a partir da reescrita da história que não se apoiou na verdade. Os povos africanos nunca expressaram o interesse de uma sobreposição hierárquica dominante ou dominada, muito pelo contrário, eles “expressam uma crença ardente na possibilidade de diversas populações vivendo na mesma terra sem abandonar suas tradições fundamentais, exceto quando essas tradições invadem o espaço de outros povos sem sua permissão” (Asante, 2016, p. 16). É nesse sentido que o lugar do povo africano na história representa uma maturidade, inclusive intelectual, que se observada descortina e traz para discussão a invisibilidade imposta ao povo negro durante centenas de anos, seja em África ou nas diásporas, que se fundamenta por meio da apresentação de ideias derivadas da própria cultura africana e, conseqüentemente, diante do seu verdadeiro lugar na história.

MINUTOS FINAIS: entrando na dispersão

Assim como em um desfile de escola de samba, o tempo passa muito rápido e quando menos esperamos já estamos no portão final; adentrando a dispersão. Porém, diferente de um desfile de escola de samba que abriga um número considerável de componentes, o desfile de um trabalho acadêmico, em nosso caso uma tese de doutorado, é sempre um ato solitário que nos leva a inúmeras dúvidas mesmo que o enredo esteja pronto há vários carnavais. Nosso abre-alas que chamamos nesse desfile de *Para abrir o defile* (nossa introdução), demonstrou como escolhemos e alicerçamos nosso enredo para esse carnaval. Ao revisitarmos essa ala depois do desfile percebemos como nos envolvemos com o tema a ponto de nos emocionarmos no reviver das lembranças dos momentos solitários de incertezas, mas que nossa ancestralidade cuidou de centralizar. Lembranças como a de ter assistido pela televisão, nos anos 1980, na companhia do meu saudoso pai os desfiles das escolas de samba, fazem-me pensar que os meus guias já me preparavam para esse momento.

Ainda sobre a largada do desfile, percebi o acúmulo que resguardei desde o curso de mestrado que, mesmo observando um cenário menor, mas não de menor importância, também me preparou para abarcar um desafio maior, em um cenário ampliado. Ao olhar para os escritos iniciais, também percebo que foram os primeiros rascunhos sobre esse enredo que me fortaleceram para essa jornada tendo em vista que cada avanço, cada degrau conquistado revelou-nos um novo desafio que parecia até mesmo um quebra-cabeça que, mesmo oferecendo dificuldades, aos poucos foi sendo montado e o desfile foi tomando forma ao dialogar com os consultores do nosso carnaval.

As barreiras objetivas, e ao mesmo tempo simbólicas, foram sendo superadas e o nosso barracão foi atraindo cada vez mais convidados que passaram a somar conosco em um emaranhado de fios tecidos utilizados para compor as alegorias e adereços que se aglutinaram na nossa ala intelectual que foi sendo construída sob a lente cautelosa e culminou em idas e vindas sob a culpa da nossa inquietação enquanto pesquisador em educação. Aliás, pesquisar em educação, além da observância da necessidade do alcance dos nossos objetivos de pesquisa, previamente delimitados, provoca-nos a enxergar cada vez mais possibilidades quando avançamos na pesquisa; em nosso caso, pesquisar sobre as escolas de samba do Brasil enquanto espaço de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros, levou-nos a um lugar singular de vivências e acúmulos significativos de experiências não apenas para efeitos da pesquisa, mas como ser humano.

Pesquisar sobre as escolas de samba do Brasil é um grande desafio; várias são as facetas que nos levam a refletir sobre esse potente espaço de construção da cultura negra que foi perseguido por décadas, mas que se manteve de pé mesmo diante de tantas adversidades. Curioso é o fato de, mesmo sem ter incentivo e visibilidade, as escolas de samba eram entendidas pelos seus opressores como um instrumento de enorme potencial agregador do povo negro que quando necessário partia para o enfrentamento pela sua subsistência e, conseqüentemente, pela sua existência. As escolas de samba são instituições atemporais e negociam com quem for preciso para continuar sua jornada.

Vimos que a história das escolas de samba, uma invenção genuinamente negra e brasileira, nasce do processo de sociabilidades em um momento extremamente difícil e complexo para o povo negro que foi o pós-abolição do processo escravocrata. Assim, podemos dizer que as escolas de samba do Brasil nascem em um processo de efervescência cultural e luta em um momento que o povo negro precisava reconfigurar sua vida em um país que o reservava o lugar marginal. Vários foram os atores que protagonizaram o surgimento das escolas de samba e a presença das mulheres negras foi fundamental nesse processo. Até consolidar-se como instituição, as escolas experimentaram perseguições de todas as ordens, mas se mantiveram firmes na ratificação e manutenção de seus espaços que foram formando novos resistentes, desta vez, em um ambiente já consolidado como estratégico de existência e de resistência da cultura negra.

Assim, as escolas de samba foram fortalecendo os laços de sociabilidades e se mantendo como um espaço de educação e de formação para seus membros. Não foi difícil perceber durante nossas pesquisas que as escolas de samba foram a única instituição educacional para muitos de seus membros que aprenderam praticamente tudo em suas vidas nelas. Muitos pesquisadores são ávidos pelas informações sobre o surgimento das escolas de samba, tais como: onde surgiu a primeira escola de samba, em que ano surgiu a primeira escola de samba, quem foi o compositor do primeiro samba de enredo, quem criou o primeiro carro alegórico etc.

Vale salientar que nessa tese, muto embora as respostas para essas perguntas possam ter aparecido, essas perguntas não fazem o menor sentido. O que as escolas de samba têm de mais concreto e complexo é a capacidade de educar seus membros que por décadas aprendem muito a partir delas. O que precisamos dizer e lembrar de forma incansável é que as escolas de samba são construções do povo negro e suas contribuições para a sociedade brasileira são imensuráveis; basta imaginar o Brasil sem as escolas de samba. Os sambas de enredo das escolas de samba são um capítulo à parte, vários sambas de enredo entraram para história no

Brasil como aulas altamente didáticas que fizeram com que a sociedade brasileira entendesse, por exemplo, as histórias distorcidas sobre a história do Brasil. Percebam que durante essa tese, falamos muito sobre os sambas de enredo por entender que eles são as grandes vitrines das escolas de samba e atraem vários adeptos para entender um pouco mais da história que está sendo contada em um determinado carnaval. Na verdade, ainda nos dias de hoje, as pessoas com idade acima de 40 anos costumam lembrar, com muita saudade, do tempo em que grande parcela da população brasileira comprava, anualmente, os discos dos sambas de enredo das escolas do Rio de Janeiro.

Outro fato interessante sobre as escolas de samba é que o samba se entrelaça com a história do candomblé no Brasil. De acordo com nossa pesquisa, em algumas ocasiões, o samba acontecia em espaços sagrados, ou seja, nos terreiros de candomblé após as reuniões religiosas e era tocado com os mesmos instrumentos utilizados no samba, mas dessa vez sem que as divindades ancestrais se fizessem presentes, para dizer de forma popular: sem que o santo baixasse. Quando refletimos sobre o espaço sagrado e as escolas de samba podemos observar muitas similaridades. Basta olhar de forma mais atenta para um desfile de uma escola de samba que percebemos, facilmente, o quanto o candomblé se faz presente; a ala das baianas, por exemplo, não deixa dúvidas sobre nossa afirmação.

Inclusive, como dissemos nessa tese, a dimensão religiosa sempre esteve muito presente como tema dos enredos das escolas de samba. Não obstante, ritos religiosos africanos ou afro-brasileiros como benzer a letra do samba de enredo, limpar espiritualmente a escola, fazer oferendas às divindades ancestrais, despachar ebós e pedir permissão para tratar de um determinado tema que se transformará em enredo para o carnaval são atividades corriqueiras nos preparativos das escolas de samba. Eu mesmo, antes de entrar definitivamente no tema dessa tese, consultei o jogo de búzios para saber se estava no caminho certo e se esse tema seria de fato a minha missão no curso de doutorado. Na ocasião, senti tal necessidade porque ainda estava em dúvida sobre o foco de pesquisa devido a uma mudança de orientação e também diante de uma fadiga que me assolava e que me manteve estagnado durante alguns meses sem conseguir escrever uma única linha. Na ocasião do jogo, todas as respostas sobre a escolha do tema foram respondidas de forma positiva, apenas alguns detalhes precisavam de mais atenção; nada que um bom banho de limpeza não pudesse resolver. Assim, reconectei-me com a pesquisa e voltei com toda disposição para o barracão para continuar os preparativos do meu desfile.

Já no barracão, comecei a esmiuçar de forma mais efetiva de que forma eu deveria construir meu enredo e rapidamente entendi como eu deveria contar essa história na avenida. Pensar as escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado de

sambistas negros no Brasil significa para mim uma reparação, mesmo que simplória, do legado do povo negro na diáspora brasileira. Assim, coloquei esse pensamento como uma missão e comecei a construir cada momento dessa tese entendendo que se o orixá me colocou nesse caminho é porque de mim esperava um trabalho que contribuísse não apenas com a academia, mas, minimamente, com o registro do legado do povo negro no Brasil a partir das escolas de samba.

Concreto é que tinha insegurança de escrever sobre as escolas de samba da forma que eu as enxergo, o que foi perdendo força quando conheci os escritos do historiador carioca Luis Antônio Simas que me ensinou a verdadeira essência africana que constam de suas diversas obras que se fundamentam nos mais diversos processos de sociabilidades africanas na diáspora brasileira. Através de Simas, percebi que muito do que entendemos sobre história africana e seus processos diaspóricos, em vários livros, muitas vezes não fazem o menor sentido e a religião é uma delas. Sobre a construção da cultura negra na diáspora brasileira Simas revela que talvez seja uma das mais complexas e produtivas do mundo, pois no Brasil aconteceram encontros entre povos africanos que não aconteceram nem mesmo em África. Nesse sentido, preciso dizer que muito do que aprendi sobre o povo africano e seu legado na diáspora brasileira foi por meio das leituras de Simas.

Dessa forma, meu objetivo central nessa tese foi evidenciar se o que eu havia pensado de forma hipotética, que as escolas de samba se constituíram como espaços educativos que contribuem para a construção do pertencimento Afrocentrado de sambistas negros no Brasil, concretizava-se. Nesse sentido, eu pude perceber que as escolas de samba se constituem como espaço educativo quando elas desenvolvem atividades que conversam com a necessidade que o povo negro tem de se capacitar sobre o seu legado e sobre sua própria história.

Conforme evidenciamos na nossa pesquisa, essas atividades acontecem durante todo o ano e proporcionam aos membros das escolas acessar conhecimentos e saberes impossíveis de serem acessados a partir de outras instituições de educação, a exemplo dos saberes do sagrado que também são trabalhados nas escolas de samba. Dessa forma, não nos restam dúvidas de que as escolas de samba são espaço educativo e sua constituição se deu pela necessidade da promoção de saberes para o povo negro; esses vão desde projetos de formação até a educação profissional. Fato é que as escolas de samba, quando promovem atividades direcionadas ao povo negro, estão dizendo que para a escola eles estão no centro do planejamento o que promove centralidade e agência africana que com o passar do tempo se configuram como localização psicológica e conseqüentemente, pertencimento. Ou seja, na escola de samba o

povo negro pode ser quem ele é sem precisar estar justificando seu comportamento ancestral e sua herança cultural africana.

Então, pensar em escolas de samba como espaço educativo é pensar no desenvolvimento afrocentrado de seus sambistas negros; tendo em vista que quando um sambista negro entende suas origens e suas heranças culturais ele passa a assumir o seu próprio desejo de se mostrar para o mundo e ter orgulho de suas tradições; não sendo mais refém do pensamento equivocado imposto pelo eurocentrismo que o tempo todo e durante toda a sua trajetória de vida fez com que ele se sentisse inferior. Pertencer é, portanto, sentir-se acolhido como parte de um grupo que no caso específico das escolas de samba promove a centralidade africana de sambistas.

Outra dimensão importante que resguardam as escolas de samba é a liberdade de contribuição oferecida aos seus sambistas. É a partir dessa dimensão, conforme observamos em nossas pesquisas, que as escolas de samba orientam seus sambistas no sentido da promoção de seus protagonismo; fazendo com eles tornem-se agentes de seus próprios interesses, o que acontece, por exemplo, na construção coletiva de um enredo para o carnaval em que os membros das escolas podem discutir um determinado tema; ressaltando a necessidade de uma determinada temática que possa lhe garantir liberdade de atuação; sendo assim agente de sua vontade na propagação de interesses comunitários o que reverbera em protagonismo e posiciona o povo negro ao centro.

Dessa forma, quando as escolas de samba promovem suas atividades tendo o povo negro como protagonista e dono das suas escolhas, alicerçadas em seus interesses, a localização psicológica passa a se fazer presente até mesmo nos diálogos em comunidade. Digo isso porque os sambistas negros adotam, depois de algumas experiências vivenciadas nas escolas de samba, um sentido pleno de comunidade que nos faz perceber o desenvolvimento da afrocentricidade quando eles não percebem mais os seus pares como outros, mas como um todo coletivo que se aproxima da filosofia africana e os liberta; e talvez isso só seja possível tendo em vista o contato com história e memórias que mostram, de forma verdadeira, qual o seu lugar na história.

Por falar em lugar do povo negro na história, tenho que dizer que talvez essa tenha sido a categoria analítica mais instigante e desafiadora nessa tese. Digo isso por ter me surpreendido ainda nos dias de hoje e mesmo na condição de pesquisador em nível de pós-graduação, com a escassez de referências que possam dar conta da história do povo africano; reposicionando-os como protagonistas. Tivemos muito trabalho para estabelecer os diálogos entre os nossos achados e a literatura disponível simplesmente pela ausência de uma reescrita justa da história sobre os africanos. Nesse sentido, passamos a entender por que os achismos e falta de

fundamentação teórica permeiam a nossa educação formal. Assim, tenho também que sinalizar, mais uma vez, o importante papel que as escolas de samba cumprem no Brasil.

Ainda sobre as ausências de referenciais teóricos sobre o lugar do povo negro na história, gostaria de estender a crítica ,também, à ausência de pesquisas sobre as escolas de samba do Brasil que contemplem a sua dimensão educacional; modestia à parte, preciso sinalizar que essa tese apresenta-se como uma das poucas pesquisas que investigou a educação nas escolas de samba e ainda: é pioneira em pensar as escolas de samba como espaço educativo de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil o que lhe garante, para além do pioneirismo, a importante contribuição para a educação e para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Não podemos deixar de dizer a importância que foi para mim trabalhar com a teoria da afrocentricidade. Ao mergulharmos nas leituras das obras de Asante, Diop, Mazama e outros entendemos a preocupação deles com o presente e o futuro do povo africano que foi violentado por centenas de anos e ainda na atualidade experimenta vários tipos de violência. Como diz Asante, em várias obras, não se trata de africanizar o mundo ou promover uma superioridade entre africanos e europeus; trata-se na verdade de estabelecermos uma cultura social baseada em respeito, consciência e equidade de direitos e deveres, onde a estrutura política hierárquica não tenha como objetivo inviabilizar e escravizar povos e nações.

Vale dizer ainda, que fizemos, nessa tese, uma importante escolha metodológica que além de ter atendido de forma plena aos nossos objetivos, servirá certamente de inspiração a jovens pesquisadores. Desde o início dessa empreitada, a construção metodológica foi o grande alicerce da trama nessa pesquisa; isso por termos entendido, antes de tudo, que diante da complexidade do objeto e dos objetivos de nossa pesquisa precisaríamos de uma robustez metodológica para que nossa missão fosse alcançada.

Outrossim, preciso dizer que pesquisar sobre as escolas de samba como espaço de pertencimento afrocentrado de seus sambistas negros causou-nos um certo medo, em primeiro momento, pois não sabíamos se nossa hipótese de pesquisa se sustentaria (o que não seria um problema academicamente falando). No entanto, tínhamos muita ansiedade em saber como seria o desenrolar da pesquisa e o que encontraríamos pelo caminho. Fato é que toda a pesquisa deu muito prazer e nos reposicionou para pensar a educação, a formação de professores e a educação das relações étnico-raciais. As escolas de samba do Brasil apresentaram-nos um enredo que não tínhamos acessado, o que nos motivou ainda mais na nossa missão de ser professor e, de forma concreta, sacudiu nosso projeto de vida; incentivando-nos a pensar de forma mais ampla e recalculando nossa rota.

A interpretação dos achados dessa pesquisa foi também uma enorme emoção. O encontro com vários saberes foi nos envolvendo ao ponto de interpretá-los em consonância com os desdobramentos das inúmeras existências de sambistas negros no Brasil, mas que não conhecem os vários “brasis”. Entender a entrelinhas sobre o que foi dito ou não dito nas mais diversas fontes (entrevistas, sambas de enredos, desfiles das escolas de samba, documentos oficiais etc.) foi como interpretar as mensagens que recebemos da nossa ancestralidade todos os dias e que às vezes só entendemos após alguns dias ou até mesmo após um considerável período. Entrar nesse samba foi muito desafiador, mas o resultado foi gratificante. Cada achado configurou-se como um presente que quando aberto surpreendia-nos.

Chegamos ao final do nosso desfile com o sentimento de dever cumprido e com a consciência de que independente do objeto de pesquisa não existe investigação pronta; o que significa dizer que nossas considerações finais, a que estamos chamando de *Minutos finais: entrando na dispersão*, são inteiramente provisórias. A verdade é que, como em um desfile de escola de samba, existem dois momentos significativos em uma pesquisa científica: a alegria da abertura dos portões (início da pesquisa) e quando chegamos na dispersão (entrega do trabalho para a banca de defesa). Nesse momento, despedimo-nos da avenida para voltarmos ao nosso barracão; de onde aguardamos, ansiosamente, a apuração!

Até o próximo carnaval!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da Dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALENCAR, Edigar de. **O carnaval carioca através da música**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

ALMEIDA, Mauro de. PELO Telefone (1916). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7091/pelo-telefone-1916>. Acesso em: 14 de junho de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 71-86. Disponível em: . Acesso em: 30 dez. 2020.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. **Ensino e aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum Malê Rundô**. 2009. 279 p. Universidade Federal da Bahia – Escola de Música. Tese (Programa de Pós-Graduação em Música). Bahia.

ALPERN, Stanley Bernard. **Amazons of Black Sparta: the women warriors of Dahomey**. Nova York: New York University press, 1998.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança social**. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira. 1. ed. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

_____, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma oposição disciplinar**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____, Molefi Kete. “Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia” in **Ensaios Filosóficos**, Volume XIV– Dezembro/2016.

_____, Molefi Kete. Uma origem africana da filosofia: Mito ou realidade? **Capoeira-Humanidades e Letras**, v. 1, n. 1, p. 116-121, 2014.

_____, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 136-148, 2019.

BARATA, Denise. Permanências e deslocamentos das matrizes arcaicas africanas no samba carioca. In: **XXV Congresso brasileiro de ciências da comunicação, 25ª ed., Salvador**. 2002. p. 1-17.

BARBATO, Luis Fernando Tosta. A Batalha do Riachuelo no jornal Dezenove de Dezembro. **Navigator**, v. 11, n. 22, p. 105-112, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEZERRA, D. A. Carnavais do Rio de Janeiro e seus usos pelo Estado Novo (1938-1942). **In: XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013, Natal. Anais Eletrônicos, 2013.

BOTELHO, Denise, NASCIMENTO, Wanderson Flor do. “Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés”. **Participação, Brasília**, n. 17, jan. 2012.

BRAGA, Rubem. **Três" primitivos."**. Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, 1953.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BURKE, Peter. **A escrita da história novas perspectivas**. Unesp, 2011.

CABRAL, Sérgio. **Escolas de samba do Rio de Janeiro**. Editora Lazuli LTDA, 2016.

CANCELLI, Elizabeth. **O mundo da violência: a polícia da era Vargas**. Brasília: Editora da UnB, 1993.

CANDEIAS, Paulo Roberto Pergentino das. **Os saberes da escola Gigante do Samba**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CARNEIRO, Edison. **Samba de Umbigada**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1961.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **O rito e o tempo: ensaios sobre o carnaval**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1999.

CHALUCUANE, Beatriz Damaciano Paulo. **As influências das línguas Bantu no Português falado em Moçambique: Um estudo descritivo do Cindau**. 2017.

DANIEL, Hilton Fortuna. Sociolinguistics, Pragmatics, Speech Acts, Discourtesy, Face Threatening Acts. **Elingup: Revista Eletrônica De Linguística Dos Estudantes Da Universidade Do Porto**, v. 9, n. 2, 2020.

D'AVILA, Patricia Miranda. **Primitivo, Naïf, ingênuo: um estudo da recepção e notas para uma interpretação da pintura de Heitor dos Prazeres**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DA SILVA, M. P. O processo de urbanização carioca na 1ª República do Brasil no século XX: uma análise do processo de segregação social. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 8, n. 1, p. 47-56, 2018.

Do insalubre cabeça de porco nasceu a favela. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 2009. Brasil. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,do-insalubre-cabeca-de-porco-nasceu-a-favela,379773>. Acesso em 05 de abril de 2022.

DE SOUZA FILHO, Osmar Fabiano; ROCHA, Giovana Silva. Geografia Esquecidas. **In: Congresso Brasileiro da Guerra do Contestado; Colóquio de Geografias Territoriais Paranaenses e Semana de Geografia da UEL**. 2020. p. 393-408.

DE ALMEIDA, Fábio Rodrigues. O tema da Independência do Brasil nos enredos das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. **Maracanan**, n. 31, p. 107-128, 2022.

DE TARSO, Paulo. SAMBA: 100 anos de ritmo e alegria. **Cidadão Cultura**, 30 nov. 2016. Disponível em: [https:// https://www.cidadaocultura.com.br/samba-cem-anos-de-ritmo-e-alegria/](https://www.cidadaocultura.com.br/samba-cem-anos-de-ritmo-e-alegria/). Acesso em: 15 maio. 2022.

FARIAS, Edson. Paulo da Portela, um herói civilizador. **Caderno CRH**, v. 12, n. 30, 1999.

FERREIRA, Emerson Porto et al. “**Sou da negritude, o fruto e a raiz**”: os sambas afro-brasileiros da Nenê de Vila Matilde como recurso didático à Lei 10.639/03. 2018.

FERNANDES, N. N. **Escolas de samba - sujeitos celebrantes e objetos celebrados**. Rio de Janeiro: Coleção Memória Carioca, 2001.

GÓIS, Aurino José. As religiões de matrizes africanas: o Candomblé, seu espaço e sistema religioso. **Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 11, n. 29, p. 321-352, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. A Identidade nacional nas batalhas dos Guararapes. **Revista Fórum Identidades**, p. 189-204, 2020.

Heitor dos Prazeres. **In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10428/heitor-dos-prazeres>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

KUSCHICK, Mateus Berger. **Kotas, mamás, mais velhos, pais grandes do semba: a música angolana nas ondas sonoras do atlântico negro**. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Musicologia da UNICAMP. 2016.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. “E o Rio dançou: identidades e tensões nos clubes recreativos cariocas (1912 – 1922)”. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.) **Carnavais 17 e outras f[r]estas: ensaios de história social da cultura**. Campinas: Ed. Da Unicamp, CECULT, 2002.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Personalidade negras - Dandara. 2014. Disponível em <https://www.palmares.gov.br/?p=33387>. Acesso em: 10 março de 2022.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GAMA, Elizabeth Castelano. História e memória do candomblé no Rio de Janeiro: novas perspectivas de análise. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 3, n. 9, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4ª reimpressão, São Paulo: Atlas, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Cortez, 2010.

_____, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. Cortez Editora, 2015.

GOMES, Angela Maria de C. **O redescobrimento do Brasil**. in: OLIVEIRA, L. L. Estado Novo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1992.

GUIMARÃES, Helenise Monteiro; DOS SANTOS FILHO, Raphael David. Carnaval nos anos de 1940: as muitas fantasias de um rio folião. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 9, n. 1, 2012.

IPHAN, DOSSIÊ. 10 Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo. **Iphan**, Brasília/DF, 2007.

EFEGÊ, Jota. Figuras e coisas do Carnaval carioca. Rio de Janeiro, Funarte, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. Editora José Olympio, 2015.

_____, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. Editora José Olympio, 2020.

LOPES, Nei. Matrizes Africanas no Samba. **Exposição Museu do Samba 2020 – 1º Tratamento**. Roteiro expográfico. Disponível para consulta no acervo do Museu do Samba.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORICONI, Lucimara Valdambrini. Pertencimento e identidade. Campinas, SP:[sn], 2014.

MATOS, Marcelo Pereira. Da Praça Onze à Praça da Apoteose: a luta pelo lugar do carnaval. **Contemporânea (Título não-corrente)**, v. 4, n. 1, p. 47-57, 2006.

MATTOS, Hebe Maria. Das Cores do Silêncio. **Os significados da liberdade no sudeste escravista** (Brasil, séc. XIX). 1. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: Elisa L. Nascimento (org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.111-127.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. 2016.

MELLO, J. B. F. Explosões e Estilhaços de Centralidade no Rio de Janeiro. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 51-64, 1997.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MOTTA, Jorge França. **A cultura do samba nas gaiolas da educação**. 2003. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). **Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro**.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MIYASAKA, Cristiane Regina. **A reforma urbana e o subúrbio carioca na historiografia**. Disponível em: scholar.google.com/scholar?start=10&q=bota+abaixo+pereira+passos&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 5 maio de 2022.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1ª edição, São Paulo: Perspectivas, 2016 (1978).

NASCIMENTO, Antonio Elias; DA FONSECA, Dante Ribeiro. Levantamento lexical de palavras encontradas nos centros de umbanda do município de Nova Mamoré, Rondônia e a busca etimológica dos bantuisismos brasileiros. **Revista Eletrônica Veredas Amazônicas**, v. 1, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Selo Negro, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. História e música - **História cultural da música popular**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Significado e Intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **A matriz africana no mundo**. SP: Selo Negro, 2008.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: Retomando e Reapropriando um Foco psicológico Afrocentrado In: Elisa Larkin. Nascimento (org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-297.

NEPOMUCENO, ERIC BRASIL. Cidadania" na ponta": participação negra nos carnavais cariocas da Primeira República (1889-1917). **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História– ANPUH**, 2013.

OKOLI, Chitu et al. Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EAD em Foco**, v. 9, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, Lucas Kerr de. **Petróleo e segurança internacional: aspectos globais e regionais das disputas por petróleo na África Subsaariana**. 2016. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Josué Petrônio Quirino de. Zumbi dos Palmares: a afroresiliência. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 197, p. 102-113, 2017.

OLIVEIRA, J.P.Q. Zumbi dos Palmares: a afroresiliência. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 17. n. 197. p. 102-113. 2017.

PERNA, Marco Antônio. **Samba de Gafieira – A história da dança de salão brasileira**, Rio de Janeiro: O Autor, 2001 – 2ª edição.

PÊGAS, Karen Garcia. **ORANIAN É PAULO DA PORTELA**. 2021. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

PINHEIRO, Hilton Fernando da Silva et al. **Enredos da vida: entre memórias e histórias da velha guarda da escola de samba Embaixada Copa Lord**. 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. **O historiador e suas fontes**. Contexto, 20013.

POUBEL, Mayra Salgado. **O bairro e a escola de samba: sociabilidade e pertencimento em Vila Isabel (RJ)**. 2012. 104 p. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Companhia das Letras, 2020.

_____, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá **Exu**. **Revista USP**, n. 50, p. 46-63, 2001.

RADICCHI, Aline de Castro. **O marfim como insígnia de poder no governo do Dadá Guezo, Daomé (1818-1858)**. 2021. p. 152. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. FAF – Departamento de História. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Minas Gerais.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 119-135. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28260/26855> . Acesso em: 10 set. 2022.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 131-143, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Carmem Izabel Rodrigues; DOS ANJOS PALHETA, Claudia Suely. Escolas de samba de Belém: do princípio ao meio. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, v. 1, n. 43, p. 170-186, 2016.

SABOIA, G. e MERTINI, P. Na década de 1930, o samba conquista o rádio. **Rádio CBN**. 23 de nov. 2016. CEM ANOS DO SAMBA. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/especiais/cem-anos-do-samba/2016/11/23/NA-DECADA-DE-1930-O-SAMBA-CONQUISTA-O-RADIO.htm>.

SANTOS, Luliane Sousa dos. **Relatório de Projeto de Intervenção Pedagógica-Exposição virtual e roda de conversa: as redes de Hilária Batista de Almeida-Tia Ciata (1854-1924) entre Bahia e Rio de Janeiro**. 2022.

SANTOS, André Luís Rodrigues. Revolta dos Malês (1835): Apontamentos sobre o Levante dos Nagôs islamizados. **Revista Eletrônica Discente História. com**, v. 7, n. 14, p. 327-339, 2020.

SERRA, Marcos. Crianças, terreiros, máscaras e invisibilidades: narrativas de um candomblé bantu em redes educativas. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura** (Qualis B1), v. 4, n. 6, p. 39–51-39–51, 2019.

SEVERIANO, Jairo; DE MELLO, Zuza Homem. **A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras**. São Paulo: Editora 34, 1997.

SILVA, Daniel Neves. "Apartheid"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/geografia/apartheid.htm>. Acesso em 28 de março de 2024.

SILVA, Flávio. Pelo Telefone e a história do samba. **In: Revista Cultura, MEC, Ano 8, 28**, jan-jun 1978.

SILVA, G. C. (2017). **Quando o tempo ruge e a Sapucaí é longe: desenvolvimento e cultura em enredo no samba carioca (186 pp.)**. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Universidade Federal de Itajubá.

SILVA, Cristina da Conceição. **O samba no Rio de Janeiro: elementos socializadores dos grupos étnicos nos quintais de Madureira e Oswaldo Cruz**. 2013.

SILVA, Marinélia Souza da. Movimentos na História: notas sobre a historiografia da Costa dos Escravos. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 94-113, jul. 2010.

SIMAS, Luiz Antonio; FABATO, Fabio. **Pra tudo começar na quinta-feira: o enredo dos enredos**. MV Serviços e Editora LTDA-Mórula Editorial, 2015.

SOUZA, Edilson Fernandes de. **Ensaio da civilização no samba**. Edilson Fernandes de Souza – Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA THOMAZ, Paolla de. Da colonialidade: reflexões sobre as danças Kizomba e Urbankiz em workshops internacionais. **Ensaio**, v. 16, p. 59-73, 2020.

STELMACH, Yuri Leonardo Rosa. Ordem, higiene e progresso: as reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro através do romance O Cortiço, de Aluísio de Azevedo. **Contraponto**, v. 9, n. 2, p. 209-221, 2020.

SUGUIAMA, Danielle Yumi. **O Daomé e suas amazonas no século XVIII e XIX: leituras a partir de Frederick Forbes e Richard Burton**. 2019. 169 p. Universidade Federal de São Paulo / UNIFESP. Departamento de História. Curso de Mestrado em História. São Paulo.

TRAMONTE, Cristiana. **A pedagogia das escolas de samba de Florianópolis: a construção da hegemonia cultural através da organização do carnaval**. 1995. xi, 301 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Curso de Mestrado em Educação, Florianópolis, 1995.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado: História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURETA, César; ARAÚJO, Bruno Félix Von Borell de. Escolas de samba: trajetória, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, v. 20, p. 111-129, 2013.

VEIGA, Felipe Berocan; DA SILVA MELLO, Marco Antonio; BASLEZ, Marie-Françoise. O DESAFIO DOS CIGANOS À METRÓPOLE: NOVAS DEMANDAS POLÍTICAS E CONFLITOS NO ESPAÇO PÚBLICO. “ in **Pensando o Rio**, p. 109.– Niterói: Intertexto, 2019.

VOM BROCKE, J.; SIMONS, A.; NIEHAVES, B.; RIEMER, K.; PLATTFAUT, R. & CLEVEN, A. Reconstructing the giant: On the importance of rigour in documenting the literature search process. In **Proceedings of the 17th European Conference on Information Systems**, 2009.

XAVIER, Patrícia Pereira. História, memória e historiografia: o Dragão do Mar na escrita de Edmar Morel (1949). **Simpósio Nacional de História–ANPUH**, p. 2019-01, 2009.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DASOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTREVISTA SEMIESTRUTURADA INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
(questionário)**

Pesquisa: Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil.

Objetivo: Compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil.

Pesquisador Responsável: Paulo Roberto Pergentino das Candeias.

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Identificação do voluntário (a)	
Entrevista Nº _____	Data: ____ / ____ / ____ Hora: ____ : ____
Nome do entrevistado (a): _____	
Nome que deseja ser identificado na pesquisa: _____	
Telefone: _____	E-mail: _____

Introdução

Atendendo ao objetivo da pesquisa: compreender como as escolas de samba seconstituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, gostaria de fazer asperguntas descritas abaixo:

1. Como surgiu a sua escola de samba e em que ano foi fundada?
2. No seu entendimento, como as escolas de samba se constituíram como espaços educativos de propagação da cultura negra no Brasil?
3. Qual foi o seu primeiro contato com uma escola de samba? Na ocasião, qual era a sua idade e em qual ano isso aconteceu?
4. Como a escola de samba contribuiu, de alguma forma, para a formação pessoal e/ou intelectual do (da) sr. (a)?
5. O (a) sr. (a) acha que a escola de samba se constitui como um espaço educativo? Poderia explicar?
6. Quais foram as primeiras atividades que o (a) sr. (a) participou em uma escola de samba e como foi essa experiência?
7. Historicamente as escolas de samba se constituíram como espaços de resistência negra e de troca de saberes o (a) sr. (a) concorda? Poderia explicar?
8. Aconteceu algum momento marcante na escola de samba que foi determinante para o despertar da sua consciência negra e, conseqüentemente, do seu pertencimento negro?
9. Quais são as principais atividades desenvolvidas na sua escola de samba que contribuem para a construção do pertencimento negro de forma coletiva, ou seja, de seus membros e da sua comunidade?
10. Existe algo que não está no roteiro da entrevista, no entanto o (a) sr. (a) deseja falar sobre o tema que abordamos?

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil

Nome Pesquisador responsável: Paulo Roberto Pergentino das Candeias

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco / Centro de educação / Programa de pós-Graduação em Educação. **Endereço completo do responsável:** Av. Afonso Olindense, 730 – APT: 1202 - BL:A -Várzea, Recife - PE - CEP: 50810-000.

E-mail: paulo.pergentino@ufpe.br.

Telefone para contato: (81) 9.81265739

Orientador/fone - contato/e-mail: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis / (81) 9.9135-2848, e-mail: maria.conceicao@ufpe.br.

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;

- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa tais como: gravações, entrevistas e fotos, ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador, em HD externo, pelo período mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 20 de julho de 2023.



Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – PEDIDO DE DISPENSA DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDIDO DE DISPENSA

AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins, que nossa pesquisa não será realizada em nenhuma instituição. Assim, solicitamos a dispensa da carta da “AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA”, por entender que tal requisito não se aplica ao nosso estudo.

Recife, 20 de julho de 2023.

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DE CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DE CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que nossa pesquisa não será realizada em nenhuma instituição. Assim, solicitamos a dispensa da carta de anuência por entender que tal requisito não se aplica ao nosso estudo.

Recife, 20 de julho de 2023.

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa Escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, que está sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Roberto Pergentino das Candeias, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901– Telefone: (81) 9.8126-5739 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail: paulo.pergentino@ufpe.br.

Essa pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, Telefone: (81) 9.9135- 2848, e-mail: maria.conceicaor@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e se você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhase assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema. Desistir é um direito seu; bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase dapesquisa (também sem nenhuma penalidade).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: o estudo **Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil** tentará compreender como as escolas de samba no brasil se

constituem enquanto espaço de construção do pertencimento negro afrocentrado de seus membros. Nesse sentido, sua contribuição será de importante relevância para que possamos entender melhor essa temática que é considerada de difícil acesso; tendo em vista que só é possível acessar, de forma sensível e fidedigna, os conhecimentos que resguardam os membros através da construção da narrativa dos membros que vivenciaram o dia a dia de suas escolas de samba e que, a partir delas, construíram, de alguma forma, o seu pertencimento afrocentrado.

O objetivo geral dessa investigação será compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Para alcançarmos esse objetivo, precisaremos realizar uma entrevista (online) com cada voluntário da pesquisa pela plataforma Google Meet. Essa entrevista será do tipo semiestruturada e terá como instrumentos um questionário contendo perguntas sobre o tema em foco. Salientamos que a entrevista será individual, gravada e realizada em sessão única, onde o voluntário (a) terá a oportunidade de discorrer, livremente, sobre as perguntas bem como, alertar sobre algo que não esteja presente no roteiro, mas que seja relevante para a pesquisa.

RISCOS: como em toda pesquisa científica, podem ser ocasionados riscos para os participantes. No entanto, quando da ocorrência de riscos para os voluntários, estes devem ser devidamente solucionados. A seguir apresentamos os possíveis riscos e as intervenções que visam minimizá-los: 1. Medo ou vergonha quando do relato de algum preconceito sofrido ou conteúdo sensível revelado (Garantir que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins científicos; bem como a interrupção do processo quando desejar e achar necessário, sem danos e sem prejuízos ao entrevistado e à pesquisa); 2. Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento (Interromper o processo quando desejar, sem danos e sem prejuízos à pesquisa e assim próprio quando da falta de tempo e/ ou disponibilidade para atender a sessão agendada); 3. Perda de dados coletados em entrevistas (Garantir o zelo dos dados fornecidos e guarda adequada das informações coletadas em ambiente seguro).

BENEFÍCIOS: pesquisa científica em educação colabora para o engrandecimento da sociedade. No caso específico da presente pesquisa, ao investigar os processos de transformações de pertencimento afrocentrado nas escolas de samba no Brasil estão sendo construídos conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento social. Não obstante, as pesquisas que tentam investigar as relações Étnicas e Raciais, como é o caso da pesquisa em tela, trazem contribuições significativas para o ambiente acadêmico, para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação brasileira pois atendem principalmente a Lei n. 10.639/2003, que alterou o Artigo 26A da Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que versa sobre a obrigação do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e no ensino médio, em instituições públicas e privadas.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo; sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa tais como, gravações; entrevistas e fotos, ficarão armazenados em e-mail exclusivo da pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador no endereço pesquisasambaepertencimento@gmail.com pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n –1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail:cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil**, como voluntário (a). Fui devidamente informado e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

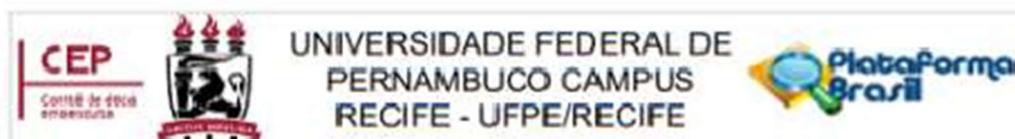
Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – CEP/UFPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLAS DE SAMBA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO AFROCENTRADO DE SAMBISTAS NEGROS NO BRASIL

Pesquisador: Paulo Roberto Pergentino

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71587223.9.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.389.881

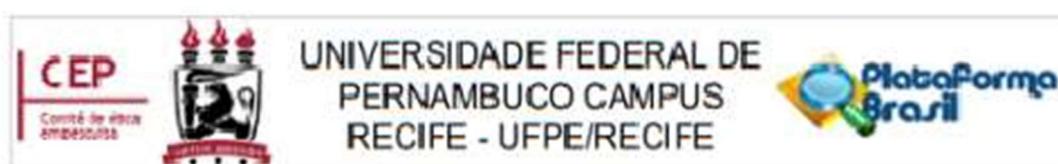
Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de tese do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Profa. Maria da Conceição dos Reis, cujo propósito é compreender como as escolas de samba no Brasil se constituem como espaços educativos que ajudam a construir o pertencimento afrocentrado de seus sambistas negros. A pesquisa contará com, aproximadamente, 6 voluntários de diferentes Estados do Brasil. Serão incluídos na amostra sambistas negras e negros que participem ou tenham participado efetivamente das atividades desenvolvidas nas suas respectivas escolas de samba e que assumam que suas escolas se configuraram em um espaço de construção de seu pertencimento afrocentrado. O recrutamento dos participantes da pesquisa será realizado por meio de pesquisa na internet sobre sambistas negras e negros que se destacaram como representantes ou disseminadores da cultura do samba de suas respectivas escolas de samba em diferentes regiões do Brasil. A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada, realizada através de uma plataforma de videoconferência (plataforma Google Meet). A entrevista será gravada e transcrita (na íntegra). Após a transcrição, o texto será submetido aos entrevistados para anuência por meio de assinatura. O material obtido receberá o tratamento da análise de conteúdo proposta por Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 – Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81) 2126-8588 **Fax:** (81) 2126-3163 **E-mail:** caphumanos@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.2-09.001

contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil.

Específicos: 1) Compreender como as escolas de samba no Brasil se constituem como espaços educativos; 2) Descrever as atividades educativas desenvolvidas nas escolas de samba no Brasil que contribuem para a construção do pertencimento afrocentrado de seus sambistas negros; 3) Entender como sambistas negros desenvolvem um pertencimento afrocentrado nas escolas de samba no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: medo ou vergonha quando do relato de algum preconceito sofrido ou conteúdo sensível revelado; falta de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; perda de dados coletados na entrevista; desconforto emocional ao acessar memórias e/ou lembranças do passado. Todos os modos de mitigação dos riscos foram indicados de modo adequado.

Benefícios: proporcionar aos participantes o registro de suas memórias, no que se refere às escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, tornando-os protagonistas da construção de suas próprias histórias, que se tornarão produto de um estudo acadêmico em nível de doutorado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é relevante e está bem delineado. Os procedimentos metodológicos são coerentes com os objetivos. O instrumento de coleta de dados foi anexado ao protocolo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão em conformidade com as exigências do CEP.

Recomendações:

Observamos que a fundamentação teórica acha-se baseada em um pequeno número de referências bibliográficas, sendo as mais recentes citadas de 2016. Recomendamos um aprofundamento na fundamentação teórica através de publicações mais recentes.

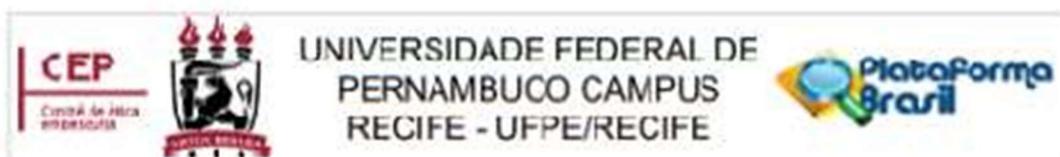
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO, com autorização para iniciar a coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CO-NEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cep@umanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.389.861

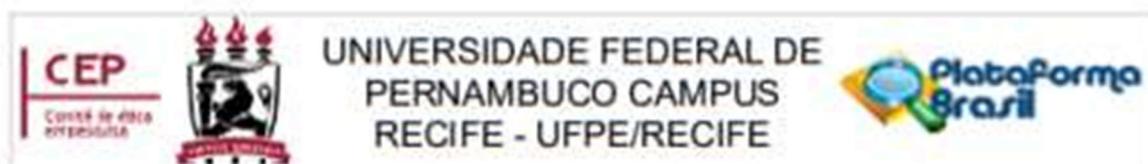
conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram. Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pela sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada com a devida justificativa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2170041.pdf	22/07/2023 11:32:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVF.pdf	22/07/2023 11:28:05	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPVF.pdf	22/07/2023 11:24:24	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	termoconfidencialidadevt.pdf	22/07/2023 11:13:42	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	lattesorientadora.pdf	21/07/2023 09:57:13	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	usofedados.pdf	21/07/2023 09:54:45	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	carta.pdf	21/07/2023 09:37:43	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	instrumentodecoleta.pdf	21/07/2023 09:36:07	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	vinculo.pdf	21/07/2023 09:31:48	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Outros	Lattes.pdf	21/07/2023 09:25:44	Paulo Roberto Pergentino	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderoesto.pdf	18/07/2023 10:17:38	Paulo Roberto Pergentino	Aceito

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81) 2126-6585 Fax: (81) 2126-3163 E-mail: cep@ufpe.br



Continuação do Parecer: 0.389.881

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Outubro de 2023

Assinado por:

LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81) 2126-8598 **Fax:** (81) 2126-3163 **E-mail:** cep@humanos.ufpe@ufpe.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO ENTREVISTADO LUCAS LOPES DOS SANTOS



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PARTICIPANTES DE 18 ANOS OU MAIS)

Consideramos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa *Escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil*, que está sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Roberto Pergentino das Cardeais, Av. Afonso Celso, 730 – APT: 1202 - BLA - Várzea, Recife - PE - CEP: 50810-000 Telefone: (81) 9.8126-5779 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail: paulo.pergentino@ufpe.br.

Esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, Telefone: (81) 9.9135-2848, e-mail: maria.conceicao@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e se você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema. Desistir é um direito seu; bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa (também sem nenhuma penalidade).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: o estudo *Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil* tentará compreender como as escolas de samba no Brasil se constituem enquanto espaço de construção do pertencimento negro afrocentrado de seus membros. Nesse sentido, sua contribuição será de importante relevância para que possamos crer em melhor essa temática que é considerada de difícil acesso, tendo em vista que só é possível acessá-la, de forma sensível e fidedigna, os conhecimentos que resguardam os membros através da construção da narrativa dos membros que viveram o dia a dia de suas escolas de samba e que, a partir delas, construímos, de alguma forma, o seu pertencimento afrocentrado.

O objetivo geral desta investigação será compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Para alcançarmos esse objetivo, precisaremos realizar uma entrevista (online) com cada voluntário da pesquisa pela plataforma Google Meet. Essa entrevista será do tipo semiestructurada (esse tipo de entrevista conta com um roteiro de perguntas previamente elaborado sobre o tema em foco). Salientamos que a entrevista será individual, gravada e realizada em sessão única, onde o voluntário (a) terá a oportunidade de discorrer, livremente, sobre as perguntas bem como, alertar sobre algo que não esteja presente no roteiro, mas que seja relevante para a pesquisa.

RISCOS: como em toda pesquisa científica, podem ser ocasionados riscos para os participantes. No entanto, quando da ocorrência de riscos para o voluntário, estes devem ser devidamente solucionados. A seguir apresentamos os possíveis riscos e as intervenções que visam minimizá-los: 1. Medo ou vergonha quando do relato de algum preconceito sofrido ou construído semel revelado (Garantir que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins científicos; bem como a interrupção do processo quando desejar e achar necessário, sem danos e sem prejuízos ao entrevistado e à pesquisa); 2. Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento (Interromper o processo quando desejar, sem danos e sem prejuízos à pesquisa e a si próprio quando da falta de tempo e/ ou disponibilidade para atender a sessão agendada); 3. Perda de dados coletados em entrevistas (Garantir o zelo dos dados fornecidos e guarda adequada das informações coletadas em ambiente seguro armazenado em HD externo pelo período de 5 (cinco) anos sob responsabilidade do pesquisador principal).

BENEFÍCIOS: proporcionar aos entrevistados da pesquisa o registro de suas memórias resguardadas no que se refere as escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, tornando-os protagonistas da construção de suas próprias histórias que se tornam produto de um estudo acadêmico em nível de doutorado.

Entendemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações dessa pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa tais como: gravações, entrevistas e fotos,

Realizar acompanhamento via e-mail, e-mails, da pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador, no HD externo, pelo período de máximo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e não será cobrado para participar desta pesquisa, pois a motivação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme disposto judicial e extrajudicial. No entanto, ressalvada, no decorrer para a sua participação, as outras eventualidades por serem de natureza de comprometimento de manuseio e administração.

Em caso de dúvidas retornar aos e-mails citados desta pesquisa, e/ou telefonar (se preferir) com o número de telefone da Pesquisa Epidemiológica Sobre Hanseníase da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-900, Tel: (81) 2126.8788 - e-mail: epihansenia@ufpe.br


Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, Lucas Lopes dos Santos CPF 042.489.000-23 declarei livremente, após a leitura (ou a leitura de terceiros) deste documento e de ter tido a oportunidade de consultar e ser esclarecido em assuntos ligados com o procedimento proposto, e, consento em participar do estudo **Estudo de saúde populacional e espaço de pertencimento em comunidades negras em Recife, como voluntário (a)**. Foi devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (s) pesquisador (es) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os prazos para acesso a informações decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que não se tratará a meu conhecimento, a qualquer momento, com qualquer finalidade.

Local e data: 21/06/2024
Assinatura do participante: Lucas Lopes dos Santos

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (O entrevistado não possui o cargo de pesquisador)

Nome: <u>Andraia Cadica</u>	Nome: <u>Carla dos Santos</u>
Assinatura: <u>[Handwritten Signature]</u>	Assinatura: <u>Carla</u>

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA ENTREVISTADA JOELMA FERNANDES CRISTOVAM



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PARTICIPANTES DE 18 ANOS OU MAIS)

Consideramos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa *Escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil*, que está sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Roberto Pergentino das Cardeais, Av. Afonso Celso, 730 – APT: 1202 - BLA - Várzea, Recife - PE - CEP: 50810-000 Telefone: (81) 9.8126-5779 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail: paulo.pergentino@ufpe.br.

Esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, Telefone: (81) 9.9135-2848, e-mail: maria.conceicao@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e se você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema. Deixar é um direito seu; bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa (também sem nenhuma penalidade).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: o estudo *Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil* tentará compreender como as escolas de samba no Brasil se constituem enquanto espaço de construção do pertencimento negro afrocentrado de seus membros. Nesse sentido, sua contribuição será de importante relevância para que possamos crer em melhor essa temática que é considerada de difícil acesso, tendo em vista que só é possível acessá-la, de forma sensível e fidedigna, os conhecimentos que resguardam os membros através da construção da narrativa dos membros que viveram o dia a dia de suas escolas de samba e que, a partir delas, construímos, de alguma forma, o seu pertencimento afrocentrado.

O objetivo geral desta investigação será compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Para alcançarmos esse objetivo, precisaremos realizar uma entrevista (online) com cada voluntário da pesquisa pela plataforma Google Meet. Essa entrevista será do tipo semiestructurada (esse tipo de entrevista conta com um roteiro de perguntas previamente elaborado sobre o tema em foco). Salientamos que a entrevista será individual, gravada e realizada em sessão única, onde o voluntário (a) terá a oportunidade de discorrer, livremente, sobre as perguntas bem como, aludir sobre algo que não esteja presente no roteiro, mas que seja relevante para a pesquisa.

RISCOS: como em toda pesquisa científica, podem ser ocasionados riscos para os participantes. No entanto, quando da ocorrência de riscos para o voluntário, estes devem ser devidamente solucionados. A seguir apresentamos os possíveis riscos e as intervenções que visam minimizá-los: 1. Medo ou vergonha quando do relato de algum preconceito sofrido ou construído semível revelado (Garantir que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins científicos; bem como a interrupção do processo quando desejar e achar necessário, sem danos e sem prejuízos ao entrevistado e à pesquisa); 2. Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento (Interromper o processo quando desejar, sem danos e sem prejuízos à pesquisa e a si próprio quando da falta de tempo e/ ou disponibilidade para atender a sessão agendada); 3. Perda de dados coletados em entrevistas (Garantir o zelo dos dados fornecidos e guarda adequada das informações coletadas em ambiente seguro armazenado em HD externo pelo período de 5 (cinco) anos sob responsabilidade do pesquisador principal).

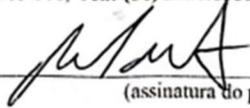
BENEFÍCIOS: proporcionar aos entrevistados da pesquisa o registro de suas memórias resguardadas no que se refere as escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, tornando-os protagonistas da construção de suas próprias histórias que se tornam produto de um estudo acadêmico em nível de doutorado.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações dessa pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa tais como, gravações, entrevistas e fotos,

ficarão armazenados em e-mail exclusivo da pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador, em HD externo, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).


(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, Jaqueline F. Queiroz, CPF 06446837402 abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Local e data 03/04/2023

Assinatura do participante: 

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: <u>João Lucas Fernandes de Boveras</u>	Nome: <u>Carlos Henrique Fernandes</u>
Assinatura: <u>João Lucas</u>	Assinatura: <u>Carlos</u>

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA ENTREVISTADA IAMARA NASCIMENTO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PESQUISA DE TEÓRICO QUALITATIVO)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa *Escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil*, que está sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Roberto Perugini das Candeias, Av. Afonso Celso, 730 – APT: 1202 - BL-A - Vitória, Recife - PE - CEP: 50810-060 Telefone: (81) 9.8126-5779 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail: paulo.perugini@ufpe.br.

Essa pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, Telefone: (81) 9.9135-2848, e-mail: maria.conceicao@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e se você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubricar as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema. Deixar é um direito seu; bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa (também sem nenhuma penalidade).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: o estudo *Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil* tem por objetivo compreender como as escolas de samba no Brasil se constituem enquanto espaço de construção do pertencimento negro afrocentrado de seus membros. Nesse sentido, sua contribuição será de importante relevância para que possamos entender melhor essa temática que é considerada de difícil acesso, tendo em vista que só é possível sentir, de forma sensível e fidedigna, os conhecimentos que riguardano os membros através da construção da narrativa dos membros que viveram o dia a dia de suas escolas de samba e que, a partir delas, construímos, de alguma forma, o seu pertencimento afrocentrado.

O objetivo geral dessa investigação será compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Para alcançarmos esse objetivo, precisaremos realizar uma entrevista (online) com cada voluntário da pesquisa pela plataforma Google Meet. Essa entrevista será do tipo semiestruturada (esse tipo de entrevista conta com um roteiro de perguntas previamente elaborado sobre o tema em foco). Salientamos que a entrevista será individual, gravada e realizada em sessão única, onde o voluntário (a) terá a oportunidade de discorrer, livremente, sobre as perguntas bem como, apontar sobre algo que não esteja presente no roteiro, mas que seja relevante para a pesquisa.

RISCOS: como em toda pesquisa científica, podem ser ocasionados riscos para os participantes. No entanto, quando da ocorrência de riscos para o voluntário, estes devem ser devidamente salientados. A seguir apresentamos os possíveis riscos e as intervenções que visam minimizá-los: 1. Medo ou vergonha quando do relato de algum preconceito sofrido ou constrangimento revelado (Garantir que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins científicos, bem como a interrupção do processo quando desejar e achar necessário, sem danos e sem prejuízos ao entrevistado e à pesquisa); 2. Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento (Interromper o processo quando desejar, sem danos e sem prejuízos à pesquisa e a si próprio quando da falta de tempo e/ou disponibilidade para atender a sessão agendada); 3. Perda de dados coletados em entrevistas (Garantir o zelo dos dados fornecidos e guarda adequada das informações coletadas em ambiente seguro/armazenado em HD externo pelo período de 5 (cinco) anos sob responsabilidade do pesquisador principal).

BENEFÍCIOS: proporcionar aos entrevistados da pesquisa o registro de suas memórias relacionadas ao que se refere as escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, tornando-os protagonistas da construção de suas próprias histórias que se tornam produto de um estudo acadêmico em nível de doutorado.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa são como: gravações, entrevistas e fotos.

ficando comprometidos em assumir a responsabilidade da pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador, em 100% dos casos, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Isso de não pagar a nada não cabe para participar dessa pesquisa, pois a motivação é voluntária, não faz sentido pagar a participação em casos de danos, comprometimento decorrentes da participação na pesquisa, incluindo danos físicos ou psicológicos. Se houver necessidade, os recursos para a sua participação serão destinados pelos pesquisadores (tratamento de doenças e acompanhamento).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos desta pesquisa, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFPA no endereço: (Av. Augusto de Lima s/nº - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Belém-PA, CEP: 66040-000, Fone: (91) 3116-8888 - e-mail: gubuziamma@ufpa.br)

[Handwritten Signature]
(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA (TIPO VOLUNTÁRIO CA)

Eu, Suzana Meireles CPF 1649127347, lido e compreendido, após a leitura com a ajuda de [Handwritten Name] deste documento e de ter sido a oportunidade de consultar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Estudo de saúde cognitiva e de desempenho afrentado de condições negativas no Brasil, como voluntário (a)**. Foi devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos sendo realizados, assim como as possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Lugar e data: Uruaçu, 19-01-2024
Assinatura do participante: [Handwritten Signature]

Prezamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e a opção de voluntário em participar. (O(a) participante não ligará à equipe de pesquisadores)

NOME: <u>Andréia Cunha</u>	NOME: <u>Paulo Roberto Pergentero</u>
ASSINATURA: <u>[Handwritten Signature]</u>	ASSINATURA: <u>Paulo Pergentero</u>

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO ENTREVISTADO HERIVELTO MARTINS E SILVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MEMBROS DE ESCOLAS/QUINTAS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa *Escolas de samba como espaço de construção do pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil*, que está sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Roberto Perugini das Cardeiras. Av. Afonso César de Sá, 730 – APT: 1202 - BLA - Vitória, Recife - PE - CEP: 50810-000 Telefone: (81) 9.8126-5779 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail: paulo.perugini@ufpe.br.

Essa pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, Telefone: (81) 9.9135-2848, e-mail: maria.conceicao@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e se você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubricar as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) está livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema. Deixar é um direito seu; bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa (também sem nenhuma penalidade).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: o estudo *Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil* tem por objetivo compreender como as escolas de samba no Brasil se constituem enquanto espaço de construção do pertencimento negro afrocentrado de seus membros. Nesse sentido, sua contribuição será de importante relevância para que possamos entender melhor essa temática que é considerada de difícil acesso; tendo em vista que só é possível acessar, de forma sensível e fidedigna, os conhecimentos que regardam os membros através da construção da narrativa dos membros que vivenciaram o dia a dia de suas escolas de samba e que, a partir delas, construíam, de alguma forma, o seu pertencimento afrocentrado.

O objetivo geral dessa investigação será compreender como as escolas de samba se constituem enquanto espaço educativo que contribui para a construção de um pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil. Para alcançarmos esse objetivo, precisaremos realizar uma entrevista (online) com cada voluntário da pesquisa pela plataforma Google Meet. Essa entrevista será do tipo semiestruturada (esse tipo de entrevista conta com um roteiro de perguntas previamente elaborada sobre o tema em foco). Salientamos que a entrevista será individual, gravada e realizada em sessão única, onde o voluntário (a) terá a oportunidade de discorrer, livremente, sobre as perguntas bem como, alertar sobre algo que não esteja presente no roteiro, mas que seja relevante para a pesquisa.

RISCOS: como em toda pesquisa científica, podem ser ocasionados riscos para os participantes. No entanto, quando da ocorrência de riscos para o voluntários, estes devem ser devidamente solucionados. A seguir apresentamos os possíveis riscos e as intervenções que visam minimizá-los: 1. Medo ou vergonha quando do relato de algum preconceito sofrido ou conteúdo sensível revelado (Garantir que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins científicos; bem como a interrupção do processo quando desejar e saber necessário, sem danos e sem prejuízos ao entrevistado e à pesquisa); 2. Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento (Interromper o processo quando desejar, sem danos e sem prejuízos à pesquisa e a si próprio quando da falta de tempo e/ ou disponibilidade para atender a sessão agendada); 3. Perda de dados coletados em entrevistas (Garantir o zelo dos dados fornecidos e guarda adequada das informações coletadas em ambiente seguro armazenado em HD externo pelo período de 5 (cinco) anos sob responsabilidade do pesquisador principal).

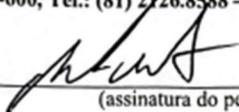
BENEFÍCIOS: proporcionar aos entrevistados da pesquisa o registro de suas memórias regardadas no que se refere às escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil, tomando-os protagonistas da construção de suas próprias histórias que se tornam produto de um estudo acadêmico em nível de doutorado.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo; sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa são como: gravações; entrevistas e fotos.

ficarão armazenados em e-mail exclusivo da pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador, em HD externo, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

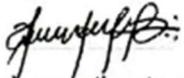


 (assinatura do pesquisador)

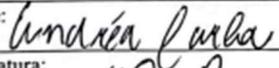
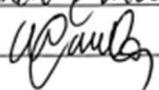
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, HERIVELTO MARTINS E SILVA, CPF 101.133.472-00, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Escolas de samba enquanto espaço de pertencimento afrocentrado de sambistas negros no Brasil**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Local e data Belém/PA, 02 de abril de 2024

Assinatura do participante: 

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: 	Nome: Paulo Renato Pergentino
Assinatura: 	Assinatura: Paulo Pergentino