



## O QUE PENSAM OS ESTUDANTES QUANTO AO APROVEITAMENTO DO SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA?

*Altair Caetano<sup>1</sup>*

**Resumo:** O presente artigo corresponde a parte de uma pesquisa qualitativa que investiga se o samba pode ser aproveitado no/para o ensino da Geografia, e se esta prática pode contribuir para a implementação da Lei Nº 10639/03 nas escolas. Ela tem como hipótese que o samba, que é um bem ligado às culturas negras (re)construídas no Brasil, pode aparecer no ensino da Geografia como ferramenta curricular. Entretanto, o aproveitamento do samba no currículo de Geografia seria uma forma de atender os princípios da referida Lei? Nesta perspectiva, além da pesquisa bibliográfica e documental, este estudo contou com a investigação empírica na qual se aplicou questionários semi-estruturados em um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas localizadas em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Os dados coletados (*corpus*) foram analisados pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

**Palavras-chave:** Lei nº 10639/03; samba; currículo; ensino da Geografia.

### WHAT DO STUDENTS THINK ABOUT SAMBA'S USE IN GEOGRAPHY TEACHING?

**Abstract:** This article is part of a qualitative research that investigates whether samba can be used in the teaching of Geography, and whether this practice can contribute to the implementation of Law No. 10639/03 in schools. It is hypothesized that samba, which is an expression connected to black cultures (re) built in Brazil, can appear in the teaching of Geography as a curricular tool. However, would the use of samba in the Geography curriculum be a way to comply with the principles of the Law? In this perspective, besides the bibliographical and documentary research, this study counted on the empirical investigation in which semi-structured questionnaires were applied in a group of students of the 6th year of primary education of two public schools located in two municipalities of Rio de Janeiro State: Rio de Janeiro and Duque de Caxias. The collected data (*corpus*) were analyzed by the methodology of the Discourse of the Collective Subject (DSC).

**Keywords:** Law no. 10639/03; samba; curriculum; Geography teaching.

### QU'EST – CE QUE PENSENT LES ÉTUDIANTS COMMENT SAMBA RÉALISATIONS EN ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE?

**Résumé:** Cet article correspond à une partie d'une recherche qualitative qui examine se samba peut être utilisé dans/pour l'enseignement de la Géographie, et cette pratique peut contribuer à la mise en œuvre de la loi nº 10639/03 dans les écoles. On suppose que le samba, qui est bien relié aux cultures noires (re)construit au Brésil, peut apparaître dans l'enseignement de la géographie comme un outil de programme. Cependant, l'utilisation de la samba dans le programme de géographie serait une façon de respecter les principes de cette loi? Dans cette perspective, ainsi que la recherche bibliographique et documentaire, cette étude a eu la recherche empirique dans laquelle appliquée questionnaires semi-structurés à un groupe d'élèves de la 6e année de l'école élémentaire dans deux écoles publiques dans deux municipalités de

---

<sup>1</sup> Professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias; Mestrando em Relações Étnico-Raciais no PPRER do CEFET/RJ.

l'État de Rio de Janeiro : Rio de Janeiro et Duque de Caxias. Les données recueillies (corpus) ont été analysés par la méthode du discours collectif Objet (DSC).

**Mots-clés:** Loi n° 10639/03; samba; curriculum; enseignement de la géographie.

## PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A ideia de investigar o aproveitamento do samba nas aulas de Geografia foi inspirada no texto criado, a partir da palestra “O Samba na Sala de Aula”<sup>2</sup> do cantor, compositor e pesquisador Nei Lopes, realizada no Campus Guarujá da Universidade de Ribeirão Preto, em 2007. Destarte, daqui para frente, utilizarei a primeira pessoa do plural porque, como o referido pesquisador, creio que o samba deva estar mais presente em sala de aula. No nosso entendimento, considerando sua multidimensionalidade, o samba é bem do patrimônio cultural brasileiro e também referência das culturas negras brasileiras, que pode refletir positivamente no ensino de todos componentes curriculares.

Todavia, consideramos a variação estilística do samba (re)construído na cidade do Rio de Janeiro, cuja ecologia propiciou a ascensão do gênero musical à posição de símbolo nacional (Muniz Jr., 1976); (Costa, 2000); (Vianna, 2002); (Trotta, 2011).

O aproveitamento do samba nas aulas de Geografia seria uma forma de implementar a Lei 10639/03? O samba pode contribuir para a aprendizagem da Geografia? Como os sujeitos pesquisados enxergam o samba no ensino da Geografia? As respostas para estas e outras perguntas podem nos levar a reflexões importantes sobre a implementação de políticas afirmativas no Brasil e sobre as relações étnico-raciais e interraciais socioculturalmente construídas no país, com seus significados e representações.

Dessa forma, no processo de delimitação das bases do projeto que subsidiam nossa pesquisa (Deslandes, 1994, p. 37-45), optamos por uma abordagem qualitativa que é orientada pela compreensão ou interpretação dos fenômenos. A abordagem qualitativa centra-se no “pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um

---

<sup>2</sup> O texto da palestra “O Samba na Sala de Aula” pode ser lido, acessando [www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo232htm](http://www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo232htm).

sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998, p. 131).

A pesquisa abarca diferentes metodologias, como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação não estruturada, e pesquisa empírica. Considerando que a pesquisa bibliográfica “é o primeiro passo de qualquer pesquisa” (Cervo; Bervian, 1983, p. 55), fizemos levantamento e uso de referências teóricas acerca do objeto de estudo e dos fenômenos a ele relacionados. O desenvolvimento da pesquisa forçou a inclusão de novas referências teóricas para melhor compreensão do objeto e dos fenômenos investigados. A observação não estruturada proporcionou um estudo exploratório cujo escopo era familiarizar-se com o objeto e fenômenos sociais, buscar maiores informações sobre eles, descobrir relações existentes e considerar vários aspectos dos problemas elencados (Cervo; Bervian, 1983, p. 56).

A pesquisa documental fez-se necessária porque trabalhamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, com a Lei N° 10639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs). A elaboração dos referidos documentos foi uma resposta as demandas de diferentes atores sociais, internacionais e nacionais, que, entre outras ações no final do século XX, pleiteavam a “modernização” e democratização da educação nacional.

Portanto, os referidos documentos são desdobramentos da agenda internacional assumida pelo governo brasileiro, das lutas dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, e de parte dos intelectuais da academia contra a naturalização das desigualdades e a metodologia de ensino ultrapassada, especialmente, na escola.

No campo da educação, os referidos documentos estabeleceram normas que interferiram diretamente no currículo escolar obrigando tanto escolas quanto profissionais de ensino, ou seja, professores(as), coordenadores(as), orientadores(as), diretores(as), entre outros, adaptarem-se a eles. Aqui entende-se “[...] currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Assim entendido, o currículo apresenta três esferas a saber: a político-pedagógica (que envolve as normas governamentais e os materiais pedagógicos), a prática (que envolve as ações pedagógicas e relações

interpessoais mediadas pelo professor) e a oculta (que envolve as regras, as atitudes e os valores passados subliminarmente, nas entrelinhas das ações).

Na pesquisa empírica, procuramos compreender ou interpretar as representações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo e aos fenômenos relacionados. Assim, decidimos pela aplicação de questionários semi-estruturados (Cervo; Bervian, 1983); (Chizzoti, 1995) em um grupo de estudantes do ensino fundamental<sup>3</sup> de escolas públicas, para posterior análise dos dados, por considerarmos que

[...] todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais. (Chizzoti, 1995, p. 83).

Nossa opção pela escola pública baseia-se no fato dela receber a maior parte dos estudantes pobres em nosso país, majoritariamente negros, e, além disso, é nosso espaço docente. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus estudos sobre cor ou raça da população brasileira, aproveita cinco categorias: pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos. Na arena política, o Movimento Negro defende que pardos e pretos são afrodescendentes, ou seja, negros. Esta concepção direciona o aproveitamento da categoria negro nesta pesquisa.

No grupo dos estudantes, fizemos opção pelos educandos do 6º ano, ano no qual inicia-se o 2º segmento do ensino fundamental, a maioria com idade entre 10 e 13 anos. Consideramos as palavras de Garfinkel (*apud* Chizzotti, 1995, p. 83) nas quais ele afirma que “os atores sociais não são imbecis, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico”.

Também, considerando as teorias de desenvolvimento psicológico e intelectual dos sujeitos<sup>4</sup>, acreditamos que este grupo construiu suas representações sobre a temática como fruto, principalmente, da interação social. Neste processo, sobressaem várias

---

<sup>3</sup> O ensino fundamental estrutura-se em nove anos de formação, divididos em três ciclos (primeiro, intermediário e terceiro), cada um com duração de três anos. O 6º ano corresponde ao último ano do ciclo intermediário. O ensino fundamental também é organizado em 1º segmento (do 1º ao 5º ano) e 2º segmento (do 6º ao 9º ano).

<sup>4</sup> Ver Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros.

instituições sociais nas quais esta interação acontece como a família, a comunidade, os templos religiosos e as escolas.

Portanto, estes sujeitos apresentam diferentes estágios de desenvolvimento psicológico e intelectual devido a fatores particulares (biológicos) e a sua inserção diferenciada em vários ambientes de interação social nos quais recebem e oferecem informações que, muitas vezes, estão relacionadas ao senso comum.

Não obstante, investigar as representações deste grupo de estudantes, que está iniciando o 2º segmento do ensino fundamental, é uma forma de conhecer e compreender o que ele pensa e construiu sobre as relações étnico-raciais e interracialis na escola, ou seja, suas representações sobre a temática que foram socioculturalmente construídas.

Neste sentido, foram escolhidos estudantes de duas escolas das redes de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os referidos municípios destacam-se no cenário estadual<sup>5</sup> por suas políticas públicas em educação, além de ser nosso vínculo profissional. Nessa perspectiva, escolhemos para participar de nossa pesquisa duas turmas da escola ANHANGÁ<sup>6</sup> situada no bairro de Jardim Anhangá no município de Duque de Caxias, integrante da Baixada Fluminense, e uma turma da escola COSMOS<sup>7</sup>, situada no bairro de Cosmos na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Os dois bairros são estigmatizados pelas múltiplas formas de violência e pela pobreza. A escolha dos estudantes das referidas turmas não foi ao acaso visto que eles fizeram parte do nosso compromisso profissional nas duas referidas redes de ensino em 2011.

Os referidos bairros apresentam muitas semelhanças geográficas e socioculturais. De acordo com Abreu (1987, p. 14), o processo de evolução urbana no Brasil, dentro da lógica capitalista. Aqui, entende-se que no sistema capitalista, ou no capitalismo,

“o trabalho, a terra, a matéria-prima, os meios de produção, a arte, o conhecimento científico, a comunicação de massa etc., têm como característica dominante o fato de serem mercadoria, isto é, de serem produzidos para o

---

<sup>5</sup> Neste sentido, pode-se mencionar o desempenho de diferentes unidades escolares das duas referidas redes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ano de 2011, que superou as metas estabelecidas.

<sup>6</sup> Nome fantasia da escola caxiense.

<sup>7</sup> Nome fantasia da escola carioca.



mercado. Além do valor de uso característico de todos produtos do trabalho, tudo adquire um valor de troca, um preço, um valor resultante da média do trabalho social necessário à produção. Tal característica, embora peculiar a um certo modo de produção, faz parte de nossa vida e é por nós encarada como a única forma real e eterna – é nessa incorporação que se coloca o ‘segredo’ da possibilidade histórica de se acumular capital” (Santos, 1991, p. 58).

Neste contexto, a contribuição de Florestan Fernandes para compreender a desigualdade estrutural deve ser aludida. Para ele, no capitalismo dependente, típico dos países de capitalismo tardio como o caso do Brasil, ocorre a superexploração e superexpropriação para otimizar o processo de acúmulo de capital (Cardoso, 2005).

Fundamentado na lógica capitalista, o processo de expansão urbana consolidou o núcleo, entendido como espaço das elites e nobres concentrando bens, atividades e serviços urbanos, e a periferia, entendida como espaço dos pobres não apenas distante do núcleo, mas também desprovido dos bens, atividades e serviços urbanos. No Brasil, houve, concomitantemente a expansão urbana, a separação socioespacial determinando os lugares dos ricos e dos pobres. Os bairros caxiense e carioca são periféricos e neles observamos a precariedade de serviços públicos e infraestrutura urbana, além de grande concentração de pobres, na maioria, negros.

Nos referidos bairros há influência de diferentes segmentos evangélicos neopentecostais, do novo movimento hip-hop internacional e nacional, que explora a corporeidade, e do pagode, entre outras manifestações socioculturais. As identidades locais são construídas a partir da mistura de vários símbolos culturais, muitas vezes contraditórios, onde as expressões culturais citadas, anteriormente, são elementos constituintes em maior ou menor intensidade (Hall, 2006), todavia, estas expressões também disputam espaços de representação nas referidas comunidades (Cuche, 2002). Aqui, identidade é entendida como norma de vinculação, necessariamente consciente, com grupos sociais, modos de vida ou códigos simbólicos (Cuche, 2002, p. 176). Ela é multidimensional e está em constante processo de negociação e transformação. Está relacionada com reconhecimento ou pertencimento, em oposição à diferença.

Nos últimos anos, os referidos bairros receberam investimentos de infraestrutura contendo ruas pavimentadas, saneamento básico e fornecimento de energia, e empresas públicas e privadas que prestam serviços de comunicação, lazer, saúde, limpeza e transporte, principalmente na área próxima às escolas. Todavia, qualitativamente e quantitativamente a infraestrutura e os serviços prestados não



atendem a demanda de suas comunidades, que passaram por grande crescimento demográfico nos últimos anos.

A escola ANHANGÁ não foge da precariedade visível no bairro caxiense. Sua estrutura física (do tipo pré-fabricada) está precária devido ao local de sua construção (em uma antiga área pantanosa), e ainda dificulta a circulação de ar e luminosidade. Possui dois andares e doze salas, sendo uma direcionada à Educação Especial. Também tem uma quadra poliesportiva coberta. A sala de leitura é improvisada, atrás da escola, ao lado do refeitório, e o espaço não é apropriado. Contudo, é a única escola da região do 2º segmento e funciona em três turnos, sendo, à noite, com EJA (Educação de Jovens e Adultos). Devido ao crescimento da população local, existe grande demanda pela escola, mas sua estrutura física não comporta, interferindo em sua organização pedagógica. Assim, algumas turmas chegam a ter 40 estudantes em um espaço muito reduzido.

A escola COSMOS, do bairro periférico carioca, apresenta problemas que podem ser encontrados em outras escolas desta rede municipal, e semelhantes aos problemas apontados na escola ANHANGÁ da rede caxiense. Sua estrutura física está precária, sendo um prédio com mais de trinta anos (do estilo “caixote”) que muito se assemelha a um presídio. Possui quatro andares e dezoito salas, sendo quatro aproveitadas como sala de leitura, sala dos professores, sala de informática e secretaria.

O refeitório é improvisado ao lado dos banheiros, que cheiram mal por mais que haja esforço do pessoal terceirizado da limpeza em mantê-los limpos. As paredes das salas, banheiros e corredores encontram-se pichadas e parte do mobiliário destruído, apesar dos esforços de conscientização. O espaço escolar é compartilhado com a Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ), tendo atividades nos três turnos. No 3º turno, o espaço escolar funciona com EJA e ensino médio regular.

Nas referidas escolas o recreio é realizado entre os turnos para oferecer a merenda escolar. No início do 1º turno e no final do 2º turno, é oferecido lanche aos alunos. Esta medida visa diminuir a permanência dos alunos nos espaços e horários comuns na escola devido à falta de inspetores e a violência entre os alunos.

As referidas escolas estão vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola)<sup>8</sup>. Também entraram no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de apoio à gestão escolar através de planejamento participativo (Brasil, 2013a).

porque obtiveram média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, abaixo da média nacional, que naquele ano foi 3,8. O cálculo do Ideb baseia-se na avaliação do desempenho discente nas provas periódicas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas taxas de reprovação e evasão escolar. As duas escolas receberam orientações, investimentos e projetos educacionais para melhorar o desempenho no Ideb.

Hoje, as duas “estão fora do PDE”<sup>10</sup>, constituindo um fato marcante na melhoria da autoestima das comunidades escolares caxiense e carioca. Todavia, as atividades implantadas nas escolas como desdobramento do PDE, como o reforço escolar e as oficinas, ainda hoje são realizadas por pessoal terceirizado.

As turmas que participaram da pesquisa tinham perfis diferentes. A quantificação que será usada tem por escopo registrar a diversidade observada em sala de aula sem, necessariamente, indicar uma forma eficaz de explicar o objeto de estudo e os fenômenos a ele relacionados. Na escola caxiense, a turma 601 era composta por 31 estudantes com idade entre 10 e 11 anos, novos no ano de formação e dentro da faixa etária apropriada ao 6º ano de formação no ensino fundamental. Também existia maior equilíbrio de gêneros na composição da turma. No dia da aplicação do questionário, faltaram 8 estudantes, assim, participaram 23 estudantes desta turma, sendo 13 pardos, 6 brancos e 4 pretos<sup>11</sup>. Já a turma, da mesma escola, 604 era composta por 34 estudantes com idade entre 12 e 13 anos, muitos repetentes no ano de formação e fora da faixa etária apropriada ao 6º ano de formação no ensino fundamental. Outro fato marcante era o desequilíbrio de gênero na composição da turma, predominando meninos, e a quantidade de estudantes faltosos. No dia da aplicação do questionário faltaram 14 estudantes. Participaram 20 estudantes desta turma, sendo 10 pardos, 2 brancos e 8 pretos.

---

<sup>9</sup> Programa do governo federal (MEC) que tem por objetivo melhorar a educação básica em um prazo de 15 anos. Ele propõe ações para identificar e solucionar vários problemas que interferem na educação brasileira (Brasil, 2013b).

<sup>10</sup> Na verdade, elas continuam no PDE, mas a fase de maior ingerência dos órgãos superiores da educação passou porque ambas obtiveram média superior ao Ideb nos outros anos.

<sup>11</sup> Utilizamos como critério para classificar os(as) estudantes, segundo raça/cor, suas características fenóticas fundamentados na construção sociocultural da imagem de cada grupo racial (tonalidade de pele, textura do cabelo e formato do nariz e boca). Assim, aproveitamos a categorização estabelecida pelo IBGE: pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos. A intensidade da miscigenação nos dois bairros interfere na composição racial/cor. Também constatamos que muitos estudantes não sabem sua identidade racial e/ou tem referência na identidade racial hegemônica, sendo assim problemática a autodeclaração.

A quantidade de faltas nas turmas escolhidas pode ser atribuída a diferentes fatores, como necessidade de ficar com os irmãos menores e ajudar no trabalho doméstico, doenças, distância entre unidade escolar e residência, migrações periódicas para residência de parentes distantes, entre outros. Cabe lembrar que parte dos estudantes desta escola está vinculada a programas de inclusão social, e a família recebe ajuda financeira governamental por/para manter o menor na escola.

Também aplicamos o questionário a dois estudantes pertencentes a turmas diferentes (1 pardo e 1 preto), sendo um deles do 7º ano, que saiu do nosso recorte inicial para o segmento estudante, entretanto, suas informações não foram desprezadas, ajudando na composição de dados do campo, totalizando 45 questionários aplicados neste segmento.

Na escola carioca, participou da pesquisa a turma 1608 composta por 37 estudantes com idade entre 10 e 11 anos, novos no ano de formação e dentro da faixa etária apropriada ao 6º ano de formação no ensino fundamental, salvo algumas exceções. Não existia equilíbrio de gêneros na composição da turma, predominando meninos. No dia da aplicação do questionário faltaram 3 estudantes, participando 34 estudantes desta turma, sendo 17 pardos, 4 brancos e 13 pretos.

Aqui, também é válido lembrar que, assim como na escola caxiense, parte dos estudantes da escola está vinculada a programas sociais e a família recebe ajuda financeira governamental (neste caso, federal e municipal) por/para manter o menor na escola.

Portanto, aplicamos 79 questionários no grupo de estudantes das duas escolas públicas com ensino fundamental, localizadas em dois municípios distintos.

Deste modo, fundamentados nos dados coletados (*corpus* da pesquisa) dos sujeitos pesquisados sobre o aproveitamento do samba na prática do ensino de Geografia como ferramenta curricular, procuramos interpretar ou compreender, inicialmente, quais os sentidos, significados e representações incorporadas neles sobre a temática em questão, através de análise dentro do circuito hermenêutico-dialético (Minayo, 2007), ou seja, fazer uma interpretação crítica das informações coletadas.

Todavia, para analisar os dados coletados nesta pesquisa optamos pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é uma metodologia que nos permite investigar o que pensa ou acha determinada população sobre determinada temática, através de suas representações sociais (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000, p. 13). Aqui,

entendemos as representações sociais como “entidades sociais complexas que preenchem uma série de funções [...], um conhecimento muito próximo da ação cotidiana e que tem a função de guiar, orientar, justificar esta ação” (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000, p. 13). Ou seja, esta metodologia nos permite

[...] através d[o] discurso, que é o modo como naturalmente as pessoas pensam, o acesso a dados da realidade, de caráter subjetivo, isto é, “ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos”. (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000, p. 16).

Não obstante, “ao mesmo tempo que o sujeito enquanto ator social revela dados que são modelos culturais interiorizados, este mesmo ator “experimenta e conhece o fato social de forma peculiar”” (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000, p. 16). Portanto, de acordo com Lefevre, Lefevre e Teixeira (2000, p. 16), é necessária a seleção de variados discursos para que consigamos compor um quadro global e assim compreender os dados do campo pretendido.

Também, segundo os autores citados (2000, p. 17-25), no processo de construção do DCS destacam-se figuras metodológicas, como a ancoragem, a ideia central, as expressões-chave e o Discurso do Sujeito Coletivo, ou seja, a elaboração do DSC.

A ancoragem do discurso está fundamentada na existência, quase sempre, de pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses, que o subsidiam. A ideia central é a essência do conteúdo do discurso. As expressões-chave são transcrições literais de parte do discurso, que permitem o resgate do conteúdo. Na construção do DCS, a categorização dos discursos, a principal das figuras metodológicas, é feita a partir de palavras e expressões adequadas para representá-los. O DCS é “uma estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário”. (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000, p. 19).

A análise inicial dos dados coletados nos apontou diferentes caminhos pelos quais poderiam seguir a pesquisa. Nos eventos científicos, dentro e fora da instituição na qual estávamos vinculados, os questionamentos, críticas e sugestões ao projeto nos

fizeram perceber que, epistemologicamente, nosso objeto de estudo e os fenômenos a ele relacionados estão subordinados às relações de poder e dominação.

Este processo nos forçou a procurar novas referências teóricas “suleadas<sup>12</sup>” pela abordagem crítica. Neste sentido, entendemos que a teoria ou abordagem crítica

[...] é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998, p. 139).

Centrados nesta concepção filosófica e epistêmica, passamos a considerar que as representações sociais e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre o objeto de pesquisa e fenômenos a ele relacionados não são “coisas soltas” ou “fruto da cabeça” das pessoas visto que as construções sociais resultam de relações assimétricas que envolvem múltiplos interesses, controle social e poder. Neste contexto, procuramos analisar as representações sociais dos DSCs construídos, considerando as relações de dominação e subordinação que permeiam as práticas sociais.

### DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Inicialmente, pedimos para que os sujeitos participantes escrevessem aspectos da cultura e história afro-brasileira e africana conhecidos por eles, trabalhados ou não na/pela escola. Dos 79 sujeitos pesquisados, neste segmento, 72 escreveram que não conheciam qualquer aspecto da cultura e história negra e 7 escreveram que conheciam.

No grupo que escreveu, foram citados os seguintes aspectos: Trabalhadores Escravos (4), Capoeira (2), Candomblé, Comida (como acarajé), Samba, Danças (que servem para comemorar aniversários, casamentos e etc), Trabalhos Artesanais (alguns coloridos que servem de enfeite ou decoração), Pinturas Corporais, Zumbi dos Palmares e Resistência à escravidão.

---

<sup>12</sup> A expressão “suleada”, aqui aproveitada, é uma forma de contemplar o movimento epistêmico e de produção de conhecimentos de estudiosos que não estão nos principais centros da colonialidade do saber.

Estabelecendo uma categorização para os aspectos citados pelos estudantes, a partir de nossa ótica, temos o seguinte quadro:

**Quadro 1**

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Capoeira (2), Candomblé, Comida (como acarajé), Samba, Danças (que servem para comemorar aniversários, casamentos e etc), Trabalhos Artesanais (alguns coloridos que servem de enfeite ou decoração), Pinturas Corporais, Zumbi dos Palmares e Resistência à escravidão.	Trabalhadores Escravos (4)

*Fonte:* Elaborado pelo autor.

No mapa das representações sociais dos alunos pesquisados, os aspectos, por eles citados, são identitários da história e cultura negra. A categorização em aspectos positivos e negativos é relativa, dependendo da “visão de mundo” de cada ator. Entretanto, aqui aproveitamos esta categorização para indicar aspectos do imaginário social relacionados à história e cultura negra e que podem contribuir positivamente ou negativamente na construção da identidade negra.

É válido pontuar que até o início do século passado todos os aspectos culturais e históricos negros eram marginalizados. Contudo, o complexo padrão de relações interraciais e étnico-raciais socioculturalmente criado no país (Santos, 2007), possibilitou que alguns desses aspectos ascendessem à posição de símbolos da brasilidade, contudo, mais tarde, passaram por processos de desafricanização (Lopes, 2011) e branqueamento (Munanga, 2010), ações subordinados às relações de poder. O samba foi/é um desses aspectos culturais visto que no processo que o levou à posição de bem cultural viável, economicamente falando, ele teve que tornar-se “um produto de/para todos” (Trota, 2011), dissimulando sua identidade étnico-racial. Aqui, entendemos bem cultural como capital simbólico, ou seja, “uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor”. (Bourdieu, 1996, p. 107).

Os mais de 300 anos de escravidão pelos quais passaram os negros, ainda hoje, servem para estigmatizar este grupo e seus descendentes espalhados pelo mundo. O



trabalho escravo tem reflexos no presente racista e a ausência do negro como senhor de sua história, contribuindo para a construção de representações sociais negativas, ou seja, do negro submisso, inferior, incapaz, entre outras, que corroboram práticas sociais assimétricas imprescindíveis no controle social e na manutenção da estrutura social.

Neste sentido, torna-se importante a ressignificação do trabalho escravo e/ou da escravidão visto que no imaginário social, especificamente no grupo pesquisado, este aspecto é identitário do grupo negro. Este processo de ressignificação já foi iniciado pelo MN em diferentes aspectos identitários afrodescendentes, como a própria palavra negro (Brasil, 2010d, *on line*). Neste sentido, o MN evidencia as múltiplas formas de resistência negra à escravidão e aproveita a expressão cativo em substituição a escravo.

As comunidades nas quais estão inseridas as escolas dos estudantes pesquisados, apesar da multiplicidade de influências culturais, apresentam significativo domínio de segmentos neopentecostais que, na sua maioria, são reacionários, e desqualificam as representações culturais negras estigmatizando-as como demoníacas e inferiores.

Os sete alunos que escreveram aspectos da cultura e da história negra são da escola caxiense. Este fato pode ser explicado quando comparamos como redes de ensino caxiense e carioca percebem e recebem o currículo. Nesta escola caxiense, o planejamento curricular anual é elaborado pelo grupo de professores após período diagnóstico com corpo discente, nas primeiras semanas do ano letivo. Nele são estabelecidos conteúdos prioritários baseados no plano político-pedagógico (PCNs, DCNs, orientações, livros, entre outros instrumentos), relacionando conhecimento universal e local, centrados nos levantamentos diagnósticos.

Neste contexto, parte do grupo de professores<sup>13</sup> e a equipe pedagógica vêem a importância da Lei Nº 10639/03 e de suas DCNs no processo de construção positiva das identidades do corpo discente e de desconstrução da ideologia racista, incorporando-as no planejamento. Portanto, este grupo de professores, para além da implementação da Lei, enfrenta as relações étnico-raciais e interraciais assimétricas.

De acordo com Arroyo (2007), os coletivos de professores têm interferido no currículo para aproximá-lo da realidade dos alunos, sendo assim tornam-se coprodutores

---

<sup>13</sup> Referimo-nos ao grupo de professores sensibilizados pela questão étnico-racial e interracial e que a vêem como importante na formação dos sujeitos. Este grupo trabalha em diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar e pertence a diferentes grupos socioculturais e/ou étnico-raciais. Contudo, também se percebe que este grupo tem intensa relação com a cultura negra.

da proposta curricular, fato que pode ser percebido na escola caxiense. Ou seja, é uma renegociação de poder no currículo escolar, que é um artefato de ensino dominado pela(s) cultura(s) hegemônica(s).

Na escola carioca há forte centralização e verticalização das ações pedagógicas, que chegam prontas para o professor aplicar. Apostilas são distribuídas na rede contendo o conteúdo que deve ser trabalhado nas aulas. Com base nelas as avaliações bimestrais, que são enviadas à escola pela SME-RJ, são elaboradas, o que obriga o professor seguir suas propostas de organização e aplicação dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. É importante lembrar que a partir dos resultados dessas avaliações é definida a premiação da escola. Os resultados ruins da escola nas avaliações da rede podem representar que ela e seu pessoal não receberão a premiação, o 14º salário. A busca pela premiação inibe o aparecimento e desenvolvimento de ações pedagógicas diferentes nas escolas desta rede. Ou seja, a concepção neoliberal<sup>14</sup> na educação, seguida a risca pela SME-RJ, centraliza, determina e padroniza as ações em prol da qualidade, enfraquecendo a autonomia dos professores em sala de aula e os movimentos dos profissionais do setor.

Dando continuidade a pesquisa, mostramos que a Lei Nº 10639/03 obriga que a História e a Cultura Negra, Africana e Afro-Brasileira, sejam trabalhadas nas escolas. Assim, perguntamos aos 79 sujeitos se eles achavam que estudar a história e cultura negra era importante e pedimos para justificar. Dos 79 respondentes, 58 assinalaram que “sim” e 21 assinalaram que “não”. O grupo dos 58 respondentes que assinalaram “sim” nos permitiu construir os seguintes DSCs.

### Quadro 2.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1 do grupo que respondeu “sim”
---------------	------------------	------------------------------------

---

<sup>14</sup> As políticas neoliberais têm como princípio a flexibilização ou desregulamentação das atividades, deixando que o mercado estabeleça o padrão das relações. De acordo com Gentili (1996), na educação as políticas neoliberais introduziram os princípios do mercado em prol da produtividade, eficiência e eficácia no setor, modificando a organização escolar.



Conhecer a cultura negra	sobre a cultura negra - saber mais dos africanos - a cultura negra, africana e afro-brasileira, todos têm que saber - conhecer melhor a cultura negra - ajuda a conhecer mais a cultura negra	Porque fala sobre a cultura negra e isso é muito trabalhado nas escolas [ou] deveria ser trabalhada matéria da cultura negra [visto que] as escolas têm que falar mais sobre a cultura negra, faz parte da cultura brasileira. É importante porque a gente pode aprender muitas coisas com a história e a cultura negra etc. É importante nós sabermos da cultura africana e afro-brasileira, saber mais dos africanos... uma história muito interessante e devemos aprender sobre culturas, [assim] podemos conhecer melhor a cultura negra. Aí, os alunos vão conhecer mais dos africanos [visto que] os alunos os professores devem saber sobre o Brasil e a África [e] as outras pessoas podem também ter conhecimento dos africanos e conhecer mais a sua história. A gente tem que aprender isso porque muita gente não sabe o que é isso. Nos ajuda a conhecer mais a cultura negra, não só a cultura, mas como outras coisas também. [porque] a cultura negra, africana e afro-brasileira, todos têm que saber. Sem história não sabemos nossa cultura.[Não] importa o país em que vivemos ou a cultura que temos, devemos aprender sobre países novos, gentes novas e culturas diferentes, e a afro-brasileira é uma que devemos aprender.
--------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos que parte dos sujeitos pesquisados no segmento estudante acredita que a Lei é uma forma de conhecer a cultura negra (africana e afro-brasileira), visto que ela é constituinte da cultura brasileira e devemos saber mais sobre ela. Neste sentido, a referida Lei e suas DCNs são mecanismos que permitem “[...] reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação [...]” (Santos, 2009, p. 109), criando novas perspectivas.

### Quadro 3.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2 do grupo que respondeu “sim”
Enfrentar o racismo	deve ensinar por causa do preconceito - a História negra não pode se apagar - Eu sou negro e essa lei ensina os alunos a não serem racistas	Porque deve ensinar por causa do preconceito. As crianças aprendem a não fazer racismo [porque] têm muitas pessoas que são racistas. [Com a] escravidão o negro não tinha direito a nada. Eles [negros] sofrem muito e eles vão sofrer mais. [Mas] a História negra não pode se apagar – tem que se aprender, assim diminui o preconceito. Vemos a história dos nossos antepassados e a gente vendo nosso antepassado, por exemplo, a independência dos escravos, nós não devemos destruir a nossa raça. O Brasil é um país de todos os negros [e] não podem ser discriminados. Eu



		sou negro e essa lei ensina os alunos a não serem racistas, é muito bom que os alunos aprendam isso, para no futuro ser um pessoa de bem.
--	--	---

*Fonte:* Elaborado pelo autor.

Os estudantes percebem a necessidade de enfrentar o racismo. A complexidade das relações raciais no Brasil, que mistura momentos de horizontalidade a momentos de verticalidade (Santos, 2007), criou um quadro no qual é difícil identificar o racismo, apontando que a questão é social, e não racial. Contudo, a observação do cotidiano de diferentes territórios ou análise de dados de pesquisas confirma que o racismo permeia diferentes estruturas e cria obstáculos à ascensão social e acesso da população negra a bens imprescindíveis, construindo geo-grafias (Porto-Gonçalves *apud* Santos, 2009) marcadas pela desigualdade. Este racismo é peça do mecanismo de controle social e manutenção do jogo das relações de poder.

Apesar de 21 estudantes terem assinalado que “não” era importante estudar a história e cultura negra, eles não justificaram ou suas alegações não nos permitiram construir um DSC.

Perguntamos para o grupo de estudantes se o samba faz parte da História e Cultura, Africana e Afro-Brasileira. No grupo de 79 estudantes respondentes, 48 assinalaram que “sim” enquanto que 31 assinalaram que “não”. O grupo que respondeu “não”, em sua maior parte, não justificou ou suas alegações, não propiciando a construção de um DSC. Todavia, o grupo que respondeu “sim” proporcionou a construção do seguinte discurso.

#### Quadro 4.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC do grupo que respondeu “sim”
Identidade negra do samba	o samba é para todos negros, africanos e afro-brasileiros... - O samba vem da África... a origem do samba é africana... - o samba vem da cultura negra	Porque o samba é um ritmo [e] os negros também curtem o samba, [mas] o samba é para todos negros, africanos e afro-brasileiros. Eu já vi muitos negros dançando samba, até africanos. Os africanos dançam samba, eles dançam muito bem, samba é maneiro e eles gostam de samba. O samba vem da África e a origem do samba é africana, [mas] o samba faz parte da gente também. Os negros do Brasil e da África inventaram essa dança chamada samba. O samba foi inventado por eles. As danças e os instrumentos são um pouco parecidos, Na copa de 2010, os africanos estavam tocando tambor e pandeiro. [É] cultura principalmente dos negros. Os negros têm mais



		cultura para sambar nas avenidas. A dança pra eles é uma [expressão] de sua cultura. O samba se simpatizou com a cultura negra, vem da cultura negra, faz parte da cultura negra. O samba foi criado no Rio de Janeiro, as músicas já falam.
--	--	--

*Fonte:* Elaborado pelo autor.

O discurso construído pelos alunos confirma que a relação entre o samba e a história e cultura africana e afro-brasileira não é artificial. De acordo com Muniz Jr. (1976), Lopes (2005b, *on line*), Costa (2000), Tinhorão (2008) e Moura (1995), o samba brasileiro descende dos batuques africanos que aqui chegaram, desde o século XVII, devido ao aproveitamento do trabalhador cativo negro africano em várias atividades, de diferentes setores. De acordo com Muniz Jr. (1976) e Costa (2000), os batuques diziam respeito à imensa variedade de cantos e danças, instrumentos e ritmos, originários na África. No Brasil, os batuques africanos espalharam-se por todo território dando origem a diferentes sambas, cada qual com sua ecologia.

Na cidade do Rio de Janeiro, diferentes fatores influenciaram para o surgimento de diferentes estilos de samba. A confluência de culturas na cidade do Rio de Janeiro, visto que como capital do país do final do século XVIII a meados do século XX atraiu diferentes grupos socioculturais, foi importante no processo de diversificação estilística do samba. Contudo, de acordo com Lopes (2001; 2005a), Tinhorão (1966), Muniz Jr. (1976), Costa (2000), Moura (1995) e Sandroni (2008), o batuque baiano, ou seja, parte dos batuques africanos (re)construídos no território brasileiro, foi fundamental para moldar o samba na antiga capital federal.

O batuque baiano aqui chegou devido à migração negra da Bahia para o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro, a comunidade negra baiana concentrou-se nas áreas próximas ao centro da cidade, mantendo como laço identitário suas manifestações culturais como as rodas de samba, as práticas religiosas, as festividades e a culinária. A reforma urbanística do prefeito Pereira Passos, no início do século XX, forçou o deslocamento da comunidade baiana do centro da cidade para outras freguesias, principalmente, da Cidade Nova, onde localiza-se a Praça Onze, e do Estácio (Moura, 1995).

Devido à grande concentração de negros na região da Praça Onze, o sambista e compositor Heitor dos Prazeres dizia que ali “era uma África em miniatura” (Lopes,

2001, p. 13); (Sodré, 1998, p. 16). De acordo com Lopes (2001), o escritor e pesquisador Roberto Moura criou a expressão “Pequena África”, síntese da presença negra na capital, fundamentado nesta afirmação. Nesta região eram comuns as manifestações culturais negras, assim como a repressão contra elas, capitaneada pela polícia.

Nos clubes da Cidade Nova tocava-se, dançava-se e cantava-se diferentes gêneros musicais, muitos resultantes de misturas e com fortes influências das culturas negras e que deram origem ao samba, ou melhor, aos sambas cariocas. Os vários estilos de samba emergidos na cidade do Rio de Janeiro resultam da combinação de diferentes culturas, entretanto, as culturas negras fizeram-se hegemônicas, não sendo este um processo meramente artificial visto que a natureza do samba está a elas relacionada. Destarte, “[o] samba é ao mesmo tempo um movimento de continuidade e afirmação de valores culturais negros”. (Sodré, 1998, p. 56).

Perguntamos, também, aos 79 estudantes se podemos estudar Geografia ouvindo ou lendo a letra de um samba. No grupo de estudantes respondentes, 25 assinalaram que “sim” enquanto que 54 assinalaram que “não”. Aqui é válido ressaltar que a atividade foi esclarecida para o grupo participante, no entanto, devido a diferentes aspectos parte do grupo não a entendeu. As respostas do grupo que assinalou “sim” proporcionaram a construção do seguinte discurso.

#### Quadro 5.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC do grupo que respondeu “sim”
A possibilidade de estudar Geografia através do samba	tem samba falando muito em geografia, na natureza e em tudo mais - alguns sambas falam sobre a cidade do Rio de Janeiro.- sua letra pode ter várias frases e palavras que ensinam geografia	Porque samba é um ótimo ritmo, tem muitas músicas que as letras delas podem nos ajudar com o trabalho, ajudando a nós mais rápido, [com isso] a gente consegue entender sobre geografia e [vai] absorvendo as coisas, [visto que] tem samba falando muito em geografia, na natureza e em tudo mais. Os sambas falam de lugares de pessoas de quantidade diversas [e] algumas coisas que a gente aprende em geografia também são faladas nas músicas [e] fica engraçado e é legal ouvir a letra de um samba. A música que a gente grava não esquece [e] algumas letras de samba contam a história de negros, e nos ajudaria a aprender mais sobre eles. Alguns sambas falam sobre a cidade do Rio de Janeiro. Samba é um ritmo que muitos gostam, então sua letra pode ter várias frases e palavras que ensinam geografia, uma coisa importante em nossas vidas. Se lermos cada letra vamos entender.

*Fonte:* Elaborado pelo autor.

Conforme o discurso dos alunos, muitos sambas fazem descrição e crítica de espaços, territórios, paisagens, regiões, lugares e da sociedade, ou seja, conceitos e categorias centrais da Geografia. Não obstante, a história do samba está imbricada à história, a cultura e população negra, africana e afro-brasileira. No Rio de Janeiro, a história do samba está ligada ao processo de urbanização que, de acordo com Abreu (1987), estabeleceu o modelo núcleo-periferia. Considerando, inicialmente, estes fatos entre muitos, pode-se desenvolver diferentes atividades nas aulas de Geografia dentro dos princípios defendidos pela Lei Nº 10639/03 e suas DCNs.

As múltiplas atividades educativas, que podem ser desenvolvidas a partir do aproveitando do samba, ensejam a construção de uma nova/outra representação dos sujeitos sobre o gênero musical e a valorização de um dos aspectos de nossa herança negra. Os PCNs para ensino da Geografia colocam em evidência o aproveitamento dos diferentes gêneros e estilos musicais para apreensão do espaço e forma de perceber a diversidade. A música, em seus diferentes gêneros e estilos, “pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino” (CORREIA, 2003, p. 84-85), e ser mais aliada no processo educativo. As respostas do grupo que assinalou “não” proporcionaram a construção do seguinte discurso.

#### Quadro 6.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC do grupo que respondeu “não”
A impossibilidade de aproveitar o samba no ensino da Geografia	a geografia não tem nada a ver com o samba- Geografia só se estuda lendo... não podemos aprender com uma música - o samba não ajuda no aprendizado.	Porque a geografia não tem nada a ver com o samba, não combina. A geografia é diferente do samba [porque] geografia é uma matéria e samba, dança e música. Geografia só se estuda lendo, não podemos aprender com uma música. O samba não presta para estudar [visto que] música é música e estudo é estudo. Nós estudamos outra coisa que não tem nada a ver, [assim] o samba não ajuda no aprendizado.

*Fonte:* Elaborado pelo autor.

Como no questionário perguntamos se era possível estudar Geografia ouvindo ou lendo a letra de um samba, alguns alunos entenderam que a pergunta dizia respeito a estudar Geografia ouvindo música, por isso as respostas dadas por alguns foram “não podemos aprender com uma música”, “música é música, estudo é estudo”. Todavia, devemos considerar que devido ao racismo tudo que está relacionado à cultura e população negra é considerado inferior, de mau gosto, feio, exótico, estranho, primitivo e, usando do eufemismo, folclórico.

A sociedade tem relação ambígua com a escola, ora valorizando-a, ora desvalorizando-a. Entretanto, ainda hoje, para parte da sociedade, o ambiente escolar e seus artefatos são socioculturalmente vistos como territórios de excelência incompatíveis com expressões inferiores ou de “baixa cultura” (Moreira; Candau, 2007). Não obstante, as relações de poder que estruturam o ambiente escolar e seus artefatos estão sendo questionadas por diferentes atores, dentro e fora do campo educacional.

O samba, devido a sua relação com as culturas negras e com o carnaval, é visto como expressão inferior que não contribui para o processo de ensino. Neste sentido, nas representações socioculturalmente construídas, o samba e a escola não combinam porque o samba além de expressão inferior é para entreter as pessoas enquanto que a escola é um lugar sério, balizado em saberes (na ciência) e conhecimentos imprescindíveis para o bom desenvolvimento intelectual e cognitivo dos sujeitos (Moreira; Candau, 2007).

A partir de Sodré (1998), Santos (2007; 2009), Munanga (2010) e Trotta (2011), podemos concluir que as representações sociais construídas por parte destes sujeitos sobre o samba, gênero musical cuja contribuição cultural negra é eminente, estão fortemente influenciadas pelos pensamentos e práticas racistas que permeiam diferentes instituições sociais e formatam uma visão de mundo, individual e coletiva, que desqualifica as manifestações culturais negras frente outras e, conseqüentemente, o samba frente a outras expressões ou gêneros musicais.

### (IN) CONCLUSÃO

Parte significativa dos estudantes não reage positivamente à proposta de utilização do samba como ferramenta curricular (pedagógica e didática) no ensino da



Geografia. Não obstante a hibridez das identidades dos sujeitos participantes nas comunidades escolares caxiense e carioca, determinados valores são hegemônicos nas suas representações simbólicas devido às relações socioculturais assimétricas.

Apesar da mistura cultural (hibridez), o samba é um bem cultural identificado com o grupo sociocultural negro. Este processo não é meramente artificial visto que a historicidade do samba evidencia a preeminência das culturas negras no seu processo de (re)construção no Brasil. No entanto, devido ao racismo e ao preconceito, a relação com grupo sociocultural negro faz com que o samba e suas representações simbólicas sejam estigmatizadas no imaginário social, tidas como de “baixa cultura”. Além da sua relação étnico-racial com o grupo negro, em parte do imaginário social, o samba está relacionado ao carnaval, ou seja, não é algo sério. Esta relação produz demérito ao samba, descredibilizando-o como ferramenta curricular. Apesar da ambiguidade da relação entre a sociedade e a escola, que ora a valoriza e ora a desvaloriza, no imaginário social prevalece a ideia da escola como espaço de excelência incompatível à baixa cultura, logo ao samba.

Neste contexto, as representações sociais dos sujeitos, que foram construídas sob relações socioculturais assimétricas, predominam ideias que inferiorizam o negro e suas manifestações culturais, entre elas o samba, o que leva à sua rejeição.

Por fim, a presente pesquisa aponta para diferentes aspectos no contexto da temática das relações étnico-raciais e interraciais, socioculturalmente edificadas e subordinadas a relações de poder, entre eles o caráter monocultural do currículo, a “daltônica” formação dos professores e o processo de construção das representações sociais dos sujeitos. Desse modo, esta pesquisa nos instiga a investigar cada um desses aspectos de modo mais profundo para compreender mais a referida temática, atitude que desejamos realizar em outros espaços e instâncias acadêmicas.

### REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício de. *A Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/Zahar, 1987.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23



ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. CORREA, Mariza (trad.). Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRANDÃO, André. Afirmção da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, p. 21-38

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10639/03*. Brasília, 2010a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acessado em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2010b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acessado em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Escola*. Brasília, 2013a. Disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br>>. Acessado em: 13 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2013b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 13 jan. 2013.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. (In) Fávero, Osmar Fávero (org). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Niterói: EDUFF, 2005, p. 7 a 40.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. 3ª ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; V. 16)

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. *Revista Luminária*. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. União da Vitória – PR, n. 6, 2003, p. 83-87.

COSTA, Haroldo. *Na Cadência do Samba*. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2000.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. RIBEIRO, Viviane (trad.). 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do*



neoliberalismo. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1999.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; LOURO, Guaracira Lopes (trads.). 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira (orgs.). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000

LOPES, Nei. *Guimbastrilho e outros mistérios suburbanos*. Rio de Janeiro: Dantes Editora e Livraria Ltda., nov. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª. edição. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MUNIZ JR, José. *Do Batuque à Escola de Samba*. São Paulo: Ed. Símbolo, 1976.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2008.

SANTOS, Douglas. Estado Nacional e capital monopolista. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-80.

SANTOS, Renato Emerson dos. O Ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10639. In: \_\_\_\_\_. *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-40

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia e os tensionamentos da lei 10639: nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena V (org.). *Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 107-136.

SEMERARO, Giovanni. A concepção da sociedade civil. (In) SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 69 a 100.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TROTTA, Felipe. *O samba e suas fronteiras: "Pagode romântico" e "samba de raiz" nos anos 1990*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.:Ed. UFRJ, 2002.

*Recebido em outubro de 2016*  
*Aprovado em janeiro de 2017*