



# Descolonizando o currículo escolar e o ensino de história: Agudás, os retornados a África

## Decolonizing school curriculum and history teaching: Agudás, the returnees to Africa

**Ana Lúcia da Silva**

 <https://orcid.org/0000-0002-9936-1548>  
Universidade Estadual de Maringá  
alsilva.iv@gmail.com

**Teresa Kazuko Teruya**

 <https://orcid.org/0000-0002-4876-4400>  
Universidade Estadual de Maringá  
tkteruya@gmail.com

DOI: 10.22481/odeere.v5i10.7602

### RESUMO:

O objetivo deste artigo é analisar a letra do samba-enredo: “**Agudás: os que levaram a África no coração e trouxeram para o coração da África, o Brasil**”. Que contribuição este enredo oferece ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira? Oferece uma memória histórica inédita ao carnaval carioca, dando visibilidade ao povo negro que retornou à África antes da abolição da escravidão no Brasil em 1888. Assim, propõe desconstruir o paradigma eurocêntrico e construir caminhos para a decolonização do currículo escolar, na perspectiva dos Estudos Culturais. Esta arte carnavalesca da escola de samba Unidos da Tijuca, do carnaval carioca de 2003, é uma pedagogia cultural com potencial para desenvolver uma educação antirracista e decolonial no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei n. 10.639/2003. História da África. Ensino de História.

### ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyze the lyrics of the samba-plot: “**Agudás: those who took Africa in their hearts and brought them to the heart of Africa, Brazil**”. What contribution does this plot offer to the teaching of African history and Afro-Brazilian culture? It offers an unprecedented historical memory to the Rio carnival, giving visibility to the black people who returned to Africa before the abolition of slavery in Brazil in 1888. Thus, it proposes to deconstruct the Eurocentric paradigm and build paths for the decolonization of the school curriculum in the perspective of Cultural Studies. This carnival art from the samba school *Unidos da Tijuca*, from the 2003 Rio carnival, is a cultural pedagogy with the potential to develop an anti-racist and decolonial education in the school space.

**KEYWORDS:** Law n. 10.639/ 2003. African history. History Teaching.

## Introdução

Este artigo faz parte das discussões realizadas junto ao Grupo de Pesquisas em Educação, mídia e Estudos Culturais, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, no estado do Paraná. Nossos trabalhos têm se dedicado às questões étnico-raciais na era midiática, como forma de oferecer possibilidades de ações na prática docente para trabalhar uma educação antirracista no espaço escolar.

Na contemporaneidade, ainda persiste imagens negativas, estereótipos que desqualificam o povo negro e seus descendentes. A Educação é um dos caminhos possíveis para se combater e desconstruí-los. Por isso, é necessário repensar o ensino de História, a abordagem da História da África, a História e cultura afro-brasileira, como também a formação docente inicial e continuada, em uma perspectiva multicultural e antirracista, a fim de desconstruir estereótipos que desqualificam o ser humano, presentes na sociedade e no espaço escolar também.

Estereótipo é uma opinião ou julgamento que alguém faz do outro, o diferente, podendo ser positiva/o e/ou negativa/o. Por exemplo: desde o século XVI, os europeus descreveram o negro como: "horrendo", "animalesco", "selvagem", "subserviente", "dócil" (LOPES, 2004, p. 263). Outros estereótipos também foram atribuídos aos negros, tais como: "preguiça", "malandragem", "fidelidade simples", "infantilidade" (HALL, 2016, p. 173), entre outros que os desqualificavam. Isso representa que o negro foi diferenciado do branco, sendo principalmente reduzido às suas diferenças físicas: "lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largos e assim por diante" (HALL, 2016, p. 174).

Historicamente a cultura popular foi contraposta a "alta cultura" ou cultura da elite. A cultura popular expressa experiências, prazeres, memórias e tradições de um povo, e tem "ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns" (HALL, 2003, p. 340-341). E mais, a cultura popular tem se tornado a forma dominante da sociedade global, sendo mercantilizada pela indústria cultural (HALL, 2003).

A cultura popular negra é um local por excelência de contestação estratégica e traz à tona elementos de um discurso que é diferente, ou seja, outras

formas de vida, outras tradições de representação, e também relata que o povo da diáspora negra, excluído da corrente cultural dominante, expressa sua vida cultural na música, usa-se "o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural", trabalhando-o como "tela de representação" (HALL, 2003, p. 341-342).

Nessa perspectiva, propomos um trabalho com música no espaço da sala de aula, e que a música popular negra adentre a escola sem a hierarquização de culturas, a fim de propiciar a abordagem da História da África e sua gente, a diáspora e o tráfico negreiro, as populações negras no Brasil e suas práticas culturais de resistências, a História e cultura afro-brasileira. Por isso, é necessário formar professores e professoras em uma perspectiva de Educação antirracista e decolonial, fomentando uma leitura crítica das pedagogias culturais no samba-enredo e nas representações do enredo, da Arte carnavalesca, propalados na mídia.

### **O paradigma eurocêntrico e a construção do racismo**

No Brasil, o povo negro africano expressou suas práticas culturais, e seus descendentes ressignificaram seus costumes e tradições trazidos da África, dando origem a História e cultura afro-brasileira. Nos tempos coloniais, os costumes e as tradições do povo negro eram concebidos como "inferiores" pelos colonizadores com a sua cultura eurocêntrica que se instalou no Brasil. Por mais de 300 anos, com a diáspora africana e o tráfico negreiro, o Brasil e a África se relacionaram. Os africanos e as africanas foram arrancados de seu continente de origem e levados para a América portuguesa, onde foram submetidos ao trabalho escravo.

Desde o século XV, quando os europeus se lançaram ao mar ao promoverem as expansões marítimas e comerciais, desencadeou-se o processo de conquista de novas terras, povos e riquezas. Os portugueses aportaram na costa Atlântica da África no século XV, depois outras nações europeias foram para lá e passaram a explorar esse continente, promovendo a oficialização de sua partilha no século XIX, por meio da realização da Conferência de Berlim, difundindo-se também o racismo.

Em decorrência do eurocentrismo os povos não brancos foram desqualificados, ou seja, os que eram oriundos da África, Ásia e América,

proliferando-se o discurso de “raça superior” (europeus) e “raças inferiores” (africanos, asiáticos e americanos), as teorias raciais, o racismo, as práticas de preconceito e de discriminação.

O encontro entre as populações indígenas, os grupos de colonizadores, as populações africanas e seus descendentes não foi harmonioso. Esse encontro foi permeado pelo olhar eurocêntrico que concebia os povos não brancos como “raças inferiores”. Isso gerou a discriminação racial e exclusão social das populações indígenas, negras e mestiças. E, a partir da segunda metade do século XIX, houve uma apologia aos imigrantes, especialmente aos brancos europeus, que vieram para o Brasil. Na contemporaneidade, fora do continente africano, o Brasil é o segundo país negro do mundo. O primeiro país mais negro é a Nigéria, nação mais populosa do continente africano (SERRANO, WALDMAN, 2010, p. 14).

Entre 1870 a 1920 propagou-se as teses do chamado racismo científico no Brasil. A mentalidade da elite brasileira era impregnada das teorias raciais da época, que acenavam para a influência “negativa” e “inferior” dos povos negros na formação e no processo de constituição da identidade nacional. As populações negras e/ou pretas estavam associadas à vida escrava, enquanto as populações brancas estavam associadas à ideia de superioridade e ao status de livre. Com essa mentalidade, a pluralidade racial nascida do processo de colonização portuguesa, era considerada uma ameaça a “construção de uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 1999, p. 51). O projeto de desenvolvimento e progresso da nação brasileira estava associado à questão racial, pois entendia-se que modernização nacional dependia do branqueamento do povo brasileiro, por isso era necessário o extinguir a influência “negativa” de negros, por meio do processo de miscigenação com os imigrantes europeus de diferentes nacionalidades. Essa mentalidade caminhava em direção à consolidação da ideologia do branqueamento da população (JACCOUD, 2008; HOFBAUER, 2006; MUNANGA, 1999).

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, houve a consolidação do ideal de branqueamento no pensamento da elite e de alguns segmentos sociais, permanecendo firme no seio da elite, que se preocupava com a política de imigração, pois, esperava-se que com a miscigenação de brancos (de ascendência imigrante e europeia) com não brancos, o povo brasileiro fosse

clareando o tom de pele. Alguns intelectuais faziam diferentes estimativas para essa política de embranquecimento: uns afirmavam que em 300 anos ocorreria o branqueamento da nação e o negro desapareceria; outros asseveravam que isso iria ocorrer em 100 anos, ou seja, demoraria um século, e mais, que em 2012 o povo seria majoritariamente branco; e havia àqueles que acreditavam que em 70 anos o “problema racial” estaria resolvido, e que a “mancha negra” se extingiria (NASCIMENTO, 2017, p. 86). Enfim, nesse processo de branqueamento, o branco que era concebido como “raça superior” seria predominante na nação brasileira, e os não brancos desapareceriam (NASCIMENTO, 2017; SKIDMORE, 1976).

Dessa forma, o povo negro no contexto após a abolição da escravidão em 1888 conquistou a liberdade, mas permaneceu excluído e relegado ao racismo, à pobreza e as desigualdades sociais durante várias décadas. Ancorada no ideal de branqueamento, a classe dirigente que ocupou o comando do Estado brasileiro após a Proclamação da República não se preocupou em estabelecer políticas públicas para mudar essa realidade social do povo negro, pois estava voltada para o incentivo à imigração. Havia um ideal de branqueamento e a esperança no projeto de desaparecimento dos não brancos, porque povos negros e pardos eram concebidos como “inferiores”.

Naquela época, com base nas teorias raciais oriundas da Europa e dos Estados Unidos, a elite brasileira que foi se constituindo, concebia a diversidade étnica e cultural como um problema para o chamado “progresso” e o projeto de “civilidade”. Na sociedade brasileira historicamente foi esse pensamento racista e eugenista que imperou. Por isso a diversidade étnico-racial era concebida como um problema, enquanto que a imigração europeia incentivada para nosso país era vista como a solução para resolvê-lo. Com a política de incentivo à imigração iniciada no século XIX, o Estado brasileiro buscou gradativamente promover a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. E graças à ideologia de branqueamento, pautada no conceito de eugenia, que imperava no pensamento da elite brasileira, também se esperava que a miscigenação entre os imigrantes e as populações não brancas levasse ao desaparecimento progressivo de índios, negros e mestiços

No século XIX, em 1883, o termo eugenia (eu: boa, *genus*: espécie) foi criado pelo cientista britânico Francis Galton. Em 1869, Galton publicou

*Hereditarygenius*, considerado o texto fundador do conceito de eugenia. Para Galton, a “capacidade humana era função da hereditariedade, e não da educação” (SCHWARCZ, 1993, p. 60). Galton defendia a ideia de raça pura, fundamentando as teorias raciais. Em seus escritos ele afirmava a necessidade de controle da reprodução humana, por meio de proibições de casamentos interraciais, com restrições que incidiam sobre alcoólatras, epiléticos e alienados, a fim de promover o equilíbrio genético, por meio do aprimoramento das populações. Galton difundiu a concepção de leis da hereditariedade humana, com o objetivo de promover “nascimentos desejáveis e controláveis” (SCHWARCZ, 1993, p. 60). Esse movimento de eugenia incentivou a administração científica e racional da hereditariedade humana. Pois, acreditava-se que o desenvolvimento de uma nação estava associado ao processo de miscigenação de pessoas que levasse ao surgimento de uma “raça pura” (SCHWARCZ, 1993).

Nessa perspectiva, com base nas teorias raciais, calcadas no conceito de eugenia, com o tempo o Brasil teria a formação de uma população eminentemente branca. Assim, negros e negras, indígenas e mestiços não nasceriam mais, apenas uma “raça pura”, ou seja, um povo branco, destinado à “civildade”. As “raças degenerativas” não teriam mais descendentes.

### **O mito da democracia racial**

No Brasil, na década de 1930, um dos intelectuais desse período discordou do ideal de branqueamento, Gilberto Freyre publicou *Casa grande & Senzala* em 1933, reinterpretou de maneira positiva a colonização brasileira, o processo de miscigenação, o Brasil e a formação do povo (SKIDMORE, 1976). Nessa publicação Freyre apresentou uma História social da sociedade agrária, açucareira e escravista do Nordeste nos séculos XVI e XVII. Ele entendeu a miscigenação entre europeus, africanos e indígenas como algo positivo, etnias “igualmente valiosas” (SKIDMORE, 1976, p. 211), distanciando-se do ideal de branqueamento do povo brasileiro (FREYRE, 1996; SKIDMORE, 1976).

Na primeira metade do século XX, embora nas três primeiras décadas o ideal de branqueamento do povo brasileiro fosse preponderante, este não teve êxito. Os segmentos sociais não brancos: indígenas, negros e mestiços continuaram a nascer, em um contexto histórico de difusão do mito da democracia racial. Para

alguns intelectuais, a publicação de Gilberto Freyre propiciou a construção do mito da democracia racial no Brasil, ou seja, a construção da ideia de uma sociedade multirracial desde a colonização portuguesa, com o conagraçamento entre as "raças" (GOMES, 2005).

O mito da democracia racial tornou-se uma corrente ideológica que nega a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como decorrente do racismo. Afirma ainda que há uma igualdade de oportunidade e de tratamento entre esses grupos raciais. Essa igualdade entre populações brancas e negras, porém, não existe em nosso país, basta observar e analisar os dados estatísticos referentes à educação, ao mundo de trabalho, à saúde, às condições de vida, entre outros, que denunciam a desigualdade racial e social na sociedade brasileira. O mito da democracia racial além de negar a desigualdade racial e social, também nega o racismo e a discriminação racial, favorecendo a perpetuação de estereótipos, preconceito e práticas de discriminação em relação à população negra (GOMES, 2005).

Assim, é interessante salientar que não existe democracia racial no Brasil, desde o período colonial à contemporaneidade. E mais, a ideologia de branqueamento do povo brasileiro não teve êxito, visto que muitos descendentes de africanos e africanas, indígenas e mestiços continuaram a nascer. Os descendentes da diáspora africana formaram e formam a população negra no Brasil.

A memória histórica do povo da diáspora africana, do povo negro no Brasil permaneceu silenciada no currículo escolar e no ensino de História, desde o surgimento da disciplina de História no século XIX ao longo do século XX. No ensino de História tradicional e eurocêntrico o povo africano e negro era lembrado quando se estudava a escravidão no Brasil.

### **Descolonizando o currículo escolar**

Com a aprovação da Lei n. 10.639/2003 tornou-se obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira na matriz curricular dos cursos de licenciaturas. No entanto, somente essa Lei não é suficiente para viabilizar a valorização da História da África, o negro no Brasil, a História e cultura afro-brasileira. Compreendemos, como Munanga (2005, p.17), que:

[...]não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados [...].

Por isso, defendemos a necessidade de formar professores/as multiculturais e/ou interculturais que questionem o paradigma eurocêntrico, ou seja, o "ocidentocentrismo" (GONÇALVES, 2018, p. 317) ainda preponderante no espaço escolar. Já que ainda "é necessário eliminar os estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos e formar professores e professoras para atuarem na Educação antirracista e contra-hegemônica" (TERUYA, 2011, p. 6).

Nas instituições de ensino de nosso país, durante todo o ano letivo é interessante que a Educação se atente à diversidade, dando visibilidade aos grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira, tais como: indígenas, negros e mulheres; e não apenas nas datas comemorativas do calendário escolar. Sendo assim, é indispensável a formação inicial e continuada de professores e professoras atenta à diversidade. Uma Educação democrática, justa, inclusiva, que favoreça a difusão do conhecimento e combata às múltiplas formas de discriminação, como dispõe a Resolução n. 2, artigo 3º, parágrafo 5º, inciso II:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional [...].

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

Nesse sentido, ressaltamos a importância da luta por uma Educação atenta a diversidade étnica, cultural e social de nossa gente, ao combate às práticas de preconceito e de discriminação, como também o conhecimento, reconhecimento e valorização da História da África, História e cultura afro-brasileira. Na perspectiva dos Estudos Culturais podemos pensar nas possibilidades do trabalho pedagógico com a cultura popular negra, o samba-enredo e a Arte carnavalesca, como uma abordagem para alterações no currículo escolar como dispõem a Lei 10.639/2003 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2005), e a Resolução n. 2/2015.

Os Estudos Culturais não se configuram como uma disciplina, mas uma área de conhecimento, interagindo com outras disciplinas, ou seja, é “um campo de estudos, onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 137). Os Estudos Culturais constituíram-se em um campo relevante de crítica cultural, sem hierarquizar formas e práticas culturais, estabelecendo o que faz parte da “alta” cultura ou “superior” e/ou “baixa” e “inferior”. A esfera cultural é um terreno, no qual política, poder e dominação são mediados. O estudo da cultura popular é uma opção política de valorização das práticas culturais relegadas e inferiorizadas pela colonialidade.

Nessa perspectiva, o estudo da cultura popular é relevante para se depreender as práticas culturais, as representações de pessoas e/ou grupos sociais na vida cotidiana, e as relações de poder que permeiam o social, desde as imposições e/ou as práticas de resistência de grupos historicamente inferiorizados e desvalorizados.

Em cada sociedade, a diversidade assume contornos diversos, dependendo do processo histórico, das relações de poder, dos imaginários, das práticas de inclusão e exclusão dos diferentes sujeitos e grupos sociais. O conhecimento de nossas raízes africanas e da participação do povo negro e seus descendentes na construção da sociedade brasileira proporciona a desconstrução de preconceitos sobre a África e a população negra. Isso também terá impacto na subjetividade de pessoas negras e brancas. É preciso à introdução de uma releitura sobre a

África, a cultura afro-brasileira na escola (GOMES, 2013).

Dessa forma é imprescindível repensar o espaço escolar, a formação docente, a fim de que a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro seja valorizada, e dar visibilidade a História da África, a História e cultura afro-brasileira, sem a hierarquização de culturas.

### **Descolonizando a cultura afro-brasileira por meio das pedagogias culturais**

A mentalidade racista, ancorada na cultura ocidental e europeia, foi questionada e repensada pelos intelectuais e artistas do Movimento Modernista da década de 1920. Em fevereiro de 1922 iniciou-se a Semana de Arte Moderna, um grupo de intelectuais e artistas paulistas subiram ao palco do Teatro Municipal de São Paulo e apresentaram um novo olhar sobre a Arte com suas produções: poemas, músicas, literatura, pintura, entre outros artefatos culturais. Modernistas que se destacaram naquela época: Di Cavalcanti, Graça Aranha, Oswald de Andrade, Heitor Villa Lobos, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, Plínio Salgado, Anita Malfati, Tarsila do Amaral, entre outros (PROENÇA, 2005).

Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque Melo, nasceu em 1897 na cidade do Rio de Janeiro, na casa de seu tio José do Patrocínio (1853-1903), renomado jornalista, escritor, político abolicionista brasileiro. Esse pintor carioca idealizou e organizou a Semana de Arte Moderna. Já antes desse movimento Di Cavalcanti representava em sua pintura a beleza da vida cotidiana e a cultura popular, dando visibilidade às pessoas comuns e anônimas, às mulheres negras, aos pescadores, às prostitutas, ao bordel, à boêmia, às figuras boêmias, aos bares, à favela, ao malandro, ao samba e ao carnaval. Algumas de suas produções plásticas destacaram o carnaval e o samba, antes mesmo que o carnaval fosse oficializado como festa nacional e o samba reconhecido como o gênero musical desse festejo. Por exemplo, as telas: Carnaval (1924), Samba (1925), Samba (1927) e Roda de samba (1929). Além disso, Di Cavalcanti frequentava a Zona do Mangue, no Estácio, a Lapa e os espaços da boêmia (SÃO PAULO, 2017; CUNHA, 2016; DI CAVALCANTI, 2014; ELUF, 2013).

Di Cavalcanti e os outros modernistas redescobriram o Brasil e sua gente. Na Semana de Arte Moderna apresentaram os diversos Brasis em suas produções

culturais, dando visibilidade à beleza da diversidade étnica e cultural, da vida cotidiana e da cultura popular, sem a hierarquização de culturas. O Movimento Modernista da década de 1920 inaugurou um novo olhar acerca da diversidade étnica e cultural de nossa gente.

No universo do samba, os sambistas, os compositores e as compositoras, os homens negros e as mulheres negras, desde a infância a fase adulta, cantaram e dançaram sambas e sambas-enredo que narravam a vida cotidiana no povo negro e pobre. Seus versos e melodias encantam a sua gente, difundindo as representações sobre vivências plurais no morro e no subúrbio carioca, a ancestralidade africana e as tradições culturais afro-brasileiras (alimentação, dança, religião e religiosidades, personalidades da História da África, da História e cultura afro-brasileira).

Assim, a dimensão educativa da hiper-realidade do mundo atual que estão presentes nas mídias eletrônicas exercem pedagogias culturais, pois a aprendizagem não ocorre apenas no espaço da escola, mas também nos novos espaços socioculturais e políticos em que as pessoas estão inseridas (STEINBERG, 2015). Nos Estudos Culturais, as mensagens sociais, políticas e pedagógicas da cultura popular são relevantes, tornando-se objetos de análise, porque se constituem em um campo interdisciplinar sem hierarquizar as culturas como “alta” ou “baixa” cultura e problematiza as relações binárias, por exemplo: cultura erudita x cultura popular. Nesse sentido, ao se analisar as pedagogias culturais busca-se compreender “as complexas interações entre o poder, o saber, a identidade e a política” (STEINBERG, 2015, p. 214).

As pedagogias culturais são construções culturais, estas atuam com “a cultura para penetrar, mediar e produzir modos de ser e viver contemporâneos” (CAMOZZATO, CARVALHO, ANDRADE, 2016, p. 14). As pedagogias culturais tornaram-se possíveis a partir das pedagogias críticas e atentas à produtividade dos artefatos da cultura, pois investiga e denuncia as diferentes formas de ideologia e dominação existentes nos discursos e nas representações produzidas (ANDRADE, 2016).

As pedagogias culturais estão fora dos muros da instituição escolar, ou seja, ocorrem em diferentes espaços da vida social, por exemplo: nas escolas de samba com seus sambas-enredo e enredo apresentados na festa do carnaval e na mídia.

Por isso, a noção de pedagogia para além do espaço da sala de aula, dos muros da escola, é muito potente. Fora da escola, os artefatos culturais, como a mídia, a publicidade, o cinema, a televisão, a música popular, o teatro, entre outros, têm uma pedagogia. Isso significa que os artefatos culturais que nos interpelam, “ensinam e posicionam os sujeitos” (ANDRADE, 2016, p. 28 - 29).

Assim, depreende-se que os artefatos culturais presentes na sociedade, dentro e/ou fora da escola, produzem pedagogias culturais. As pedagogias culturais nos ensinam diversas formas de pensar e agir na sociedade, modos de ser e viver, e regulam nossas condutas ou comportamentos, produzindo representações, sentidos e significados

O samba é uma das expressões da cultura popular negra, esse gênero musical está intimamente relacionado à ancestralidade africana, ao ritmo, ao estilo de produção cultural, à memória, às lutas e às resistências de africanos e africanas, do povo negro no Brasil. O samba pode versar sobre diferentes temáticas e não deixará de ser expressão da cultura popular negra.

A música e a dança constituem formas de expressão humana. A música sempre foi um instrumento poderoso de contestação e resistência. Tanto a música como a dança são “atividades eminentemente coletivas, têm a capacidade de juntar as pessoas, de criar grupos. Nesse sentido, representam atividades privilegiadas na construção e definição de identidades coletivas”. Por isso, cantar, tocar e dançar podem ser formas de luta e de ação (CAMBRIA, 2006, p. 91).

A música é um documento-canção, analisá-la implica relacionar o texto e o contexto de produção. O grande desafio de todo pesquisador que trabalha com música é o de como “mapear as camadas de sentido embutidos numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história” (NAPOLITANO, 2016, p. 77 - 78). A música popular tem expressado posições e dilemas de artistas, de seus públicos e mediadores culturais, tais como: produtores, críticos e formadores de opinião. A música poderá expressar diferentes olhares de sujeitos na sociedade, trabalhá-la em sala de aula é imperativo (NAPOLITANO, 2016).

As práticas docentes podem integrar o conteúdo teórico com mais recursos da mídia. Já que todos os estudantes chegam à escola com concepções de mundo, construídas e propaladas pelas imagens e mensagens veiculadas na

mídia. Mas, a utilização de recursos midiáticos no ambiente escolar requer uma metodologia de ensino e uma concepção de educação, a fim de explorar e sistematizar os mecanismos de sedução, por meio de uma leitura crítica. Por isso, dependendo da mediação que o professor e/ou professora estabelecer no processo educativo, a utilização desses recursos na educação poderá melhorar a qualidade de ensino, como também a análise crítica da mídia (TERUYA, 2006).

Destacamos que a linguagem midiática como artefato cultural é relevante no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar e contribui para o estudo de um determinado conteúdo escolar, propiciando um olhar mais crítico dos alunos e das alunas. Assim, a análise das pedagogias culturais de artefatos culturais divulgados na mídia, como o samba-enredo e o enredo da arte carnavalesca poderão fazer parte tanto da formação docente inicial e continuada quanto da educação escolar. Sendo assim, visando a abordagem da História da África, dos agudás, ou seja, do povo negro que retornou ao continente africano, antes mesmo do fim da abolição da escravidão em 1888 no Brasil, selecionamos para análise o samba-enredo: "Agudás: os levaram a África no coração e trouxeram para o coração da África, o Brasil" e enredo da escola de samba Unidos da Tijuca, carnaval carioca de 2003.

Os sambas-enredo são textos culturais, compostos por estrofes e versos, apresentados nos desfiles de carnaval e representados por meio de enredos (organizados por profissionais – os carnavalescos), produzem representações, sentidos e significados ao seu público por meio do entretenimento. Para Hall (2016), a concepção de texto não se limita aos enunciados orais e/ou escritos. Há textos verbais e não verbais, ou seja, os sons, as palavras, os gestos, expressões, roupas, entre outras formas de linguagem constituem nossa realidade, sendo relevantes na construção de representações, significados e sentidos, e também na transmissão destes. A representação é uma parte importante no processo de produção de significados entre as pessoas, que os compartilham em uma dada cultura, no âmbito da vida social. No processo de representação as pessoas fazem uso da linguagem, signos e imagens para representar um objeto e/ou o mundo. A linguagem é usada para representar o mundo. Nesse processo de representação a linguagem é constituída pelo sistema escrito, sistema falado e imagens visuais produzidas de diversas formas pela "via manual, mecânica, eletrônica, digital ou

por outros meios, quando usadas para expressar sentido” (HALL, 2016, p. 37).

A linguagem, portanto, é entendida em seu significado mais amplo, além das palavras, os sons, as imagens e os objetos produzem sentidos, constituindo-se em signos. Por meio da linguagem, os signos são organizados. A existência de linguagens compartilhadas na vida social proporciona a expressão de pensamentos, de conceitos, de sentidos e concepções de mundo a outras pessoas. A música é uma das expressões da linguagem (HALL, 2016).

As representações, os significados e os sentidos compartilhados na vida social são compreendidos por pessoas que pertencem a uma mesma cultura, pois compartilham um mapa conceitual parecido para que tenham um repertório de conceitos favoráveis à interpretação dos signos da linguagem. Somente assim, os sentidos produzidos no processo de representação poderão ser intercambiados entre os sujeitos. O sentido não é algo fixo e imutável. O sentido é resultado de “nossas convenções sociais, culturais e linguísticas” (HALL, 2016, p. 45).

Nessa perspectiva, no carnaval carioca, na Passarela do Samba, a cada ano, as escolas de samba por meio da música, canto e dança, os sambas-enredo e os enredos, produzem representações, significados e sentidos acerca dos temas que versam e difundem pedagogias culturais.

Isso significa que os compositores dos sambas-enredo, os carnavalescos responsáveis pelo enredo e os componentes das escolas de samba (por meio do canto, dança, coreografias, gestos, batuques da bateria, entre outros aspectos culturais) nos desfiles das escolas de samba produzem representações, significados e sentidos acerca da temática escolhida e propalam pedagogias culturais.

A cada ano milhares de pessoas têm acesso às pedagogias culturais difundidas pelas escolas de samba por meio de seus sambas-enredo e enredos, tanto na avenida Marquês de Sapucaí como na mídia. Os sambas-enredo, além da difusão das pedagogias culturais, têm a capacidade de entretenimento das pessoas, de provocar emoções e sentimentos com suas letras e melodias.

### **O retorno à África: os agudás**

Os ex-escravos que retornaram à África não se renderam à amarguras da escravidão e conseguiram, com muito trabalho, poupar e comprar passagens de navio e levar mercadorias para as terras africanas. “Alguns aderiram ao tráfico

negreiro. Mas a maioria não, e embandeirou as ruas de seus bairros e se derramou em festas públicas, ao receber a notícia da abolição da escravatura no Brasil" (Alberto da Costa e Silva *apud* GURAN, 2000, p. XV). Os agudás retornaram ao continente africano e lá formaram comunidades de brasileiros.

Do século XIX às primeiras décadas do século XX, ao se vislumbrar a História do Brasil e da África, diferentes causas motivaram o retorno de negros e de negras para a África e/ou a deportação.

A Revolta do Malês foi um movimento de resistência do povo negro islamizado na Bahia em 1835, contra a ordem escravista daquela época. Essa revolta foi delatada às autoridades locais e a força policial agiu, prendeu e puniu homens negros e mulheres negras que se envolveram nesse movimento de contestação à ordem escrava. Destes, alguns e algumas foram punidos com a deportação para o continente da África, ou seja, foram obrigados a retornar ao continente de origem, porque participaram da insurreição Malê.

No século XIX, os negros e as negras que conquistaram a liberdade e dispunham de dinheiro, deixaram o Brasil por vontade própria e retornaram à África, antes da abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, formando lá várias comunidades de brasileiros.

Uma parcela do povo negro retornou a África, por meio da deportação e/ou vontade própria, formando na região do Golfo do Benin, a comunidade de "brasileiros", denominados de agudás. Desde o século XIX, os agudás que chegaram à África se depararam com um continente sob o jugo de nações associadas à colonização e que promoveram a partilha da África com a Conferência de Berlim (realizada no período: de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885), e também de nações industrializadas que exploravam os povos africanos, por meio da prática do colonialismo (SERRANO, WALDMAN, 2010; HERNANDEZ, 2005; GURAN, 2000).

Na segunda metade do século XIX e boa parte do século XX, a África permaneceu sob o domínio de nações imperialistas e capitalistas devido ao colonialismo. Essas nações buscavam promover a expansão do capitalismo e a dominação de povos não brancos, concebidos como "selvagens" e "primitivos". O branco tinha a missão de "civilizá-los", o chamado "fardo do homem branco". Para os conquistadores, eles tinham uma "missão civilizadora", que era

“apresentada como um peso que o homem branco devia carregar e o dever moral que ele tinha para levar o progresso e as vantagens da civilização aos povos conquistados” (SERRRANO, MUNANGA, 1995, p. 3).

Ao longo dos séculos XIX e XX, por conta da Conferência de Berlim e do colonialismo, o continente africano permaneceu explorado por outras nações. Considerando esse contexto histórico, temos como objetivo ressaltar a saga dos retornados a África, principalmente, a partir do século XIX, e como estes agudás organizaram na África a comunidade de brasileiros. Assim, selecionamos para análise o samba-enredo: **“Agudás: os que levaram a África no coração e trouxeram para o coração da África, o Brasil!”**, carnaval carioca de 2003 da escola de samba Unidos da Tijuca. Antes de analisar esse samba enredo apresentaremos um breve histórico de surgimento da escola de samba Unidos da Tijuca.

Foi na cadeia montanhosa da Tijuca, que era habitada por negros e negras escravizados e/ou alforriados, e crioulos que deixaram o Vale do Paraíba, com a decadência da economia cafeeira e de grupos mais abastados, que as famílias dos fundadores da escola de samba Tijuca se instalaram, vivendo no complexo de morros do Borel. A escola de samba Unidos da Tijuca surgiu na primeira metade do século XX, em 31 de dezembro de 1931, sendo criada a partir da união de quatro blocos dos morros da Casa Branca da Formiga e Ilha dos Velhacos (LIESA, 2018; UNIDOS DA TIJUCA, 2018).

Essa agremiação carnavalesca foi fundada na casa da família Vasconcelos, localizada na subida da Rua São Miguel, 130, na casa 20. Entre os fundadores existiam homens e mulheres sambistas: Bento Vasconcelos, Leandro Chagas, Alcídes de Moraes – conhecido como Tatão –, Jorge Vasconcelos, Pacífico Vasconcelos, João de Almeida, Ismael de Moraes, Alfredo Gomes, Tertuliano Chagas, Armando dos Santos, Turíbio dos Santos, Jacinto Ribeiro, Tarquínio Ramos, Orlando Godinho, Waldemar Gargalhada, João Cascorão, José Mamede D’Ávila, Álvaro e Dedé; Regina Vasconcelos, Marina Silva, Zeneide Oliveira, Margarida Santos, Hilda Chagas, Ely Chagas, Elza Gomes, Doralice Caldeira, Hermínia Vasconcelos, Dora de Almeida e Helena de Souza. A escola de samba Unidos da Tijuca é a terceira escola mais antiga e tradicional da cidade do Rio de Janeiro, tem como símbolo o pavão real, e as cores: azul e amarelo ouro. Na atualidade é integrante do Grupo Especial das escolas de samba do carnaval carioca (LIESA,

2018; UNIDOS DA TIJUCA, 2018).

A história de surgimento da Unidos da Tijuca, como também de outras escolas de samba, pôs em evidência que o povo negro, por meio do samba, buscou se organizar para celebrar e preservar as práticas culturais afro-brasileiras, ou seja, dos blocos de carnaval à escola de samba. O samba-enredo da escola de samba Unidos da Tijuca em 2003, de autoria de Rono Maia-Jorge, Melodia-Alexandre Alegria, foi composto por quatro estrofes:

**Agudás: os que levaram a África no coração e trouxeram para o coração da África, o Brasil!**

G.R.E.S. UNIDOS DA TIJUCA

intérprete: Nêgo

(Rono Maia-Jorge Melodia-Alexandre Alegria)

Obatalá

Mandou chamar seus filhos

A luz de orunmilá

Conduz o ifá, destino

Sou negro e venci tantas correntes

A glória de quebrar todos grilhões

Na volta das espumas flutuantes

Mãe-África receba seus leões

No rufar do tambor ô...ô... (bis)

Atravessando o mar, de iemanjá

No sangue trago essa chama verdadeira

Raiz afro-brasileira, sou agudá!

Quem chega a porto novo

É raça, é povo e se mistura

De semba se fez samba

Um carnaval, pelas culturas

Na fé de meus orixás

Axé meu delogun

Temor e proteção ao anel do dragão de dagoun

A união é bonita

E a gente acredita na força do irmão

No continente africano a ecoar

A epopéiaagudá, vitoriosa face da razão

Tem cheiro de benjoim no xirê, alabê (bis)

Prepare o acarajé, no dendê

Salve o chachá, salve toda a negritude

A tijuca vem contar uma história de atitude

O título do samba-enredo da escola de samba Unidos da Tijuca enfatizou os agudás, ou seja, os retornados, os negros e as negras que foram trazidos para o Brasil, que após anos de escravidão na América portuguesa, conquistaram a liberdade e retornaram ao continente de origem e/ou foram deportados, levando para lá o Brasil, por meio da preservação de práticas culturais forjadas no âmbito da História e cultura afro-brasileira.

Os agudás eram também chamados de amarôs, eram negros e negras que deixaram o Brasil por diversos motivos, dentre estes: a deportação por terem participado da Revolta do Malês na Bahia em 1835; e/ou eram pessoas livres que retornaram a África Ocidental por vontade própria. Estima-se que de 7 a 8 mil escravos, negros e negras tenham retornado a África, desde africanos a crioulos, estabelecendo-se no Golfo do Benin, constituído por: Benin, Nigéria, Togo, e Tabom em Gana (CUNHA, 2012; RALSTON, 2010; FIGUEIREDO, 2009; GURAN, 2000).

A Revolta dos Malês eclodiu em um domingo, conforme o calendário islâmico era o fim do Ramadã, “a festa do Lailat al-Qadr (Noite do Poder)” (REIS, SILVA, 1989, p. 122), em Salvador em 1835, no recôncavo da província da Bahia, organizada e liderada por africanos e africanas malês, que em sua maioria era nagôs islamizados. Os africanos eram principalmente iroubás (aqui também denominados de nagôs), ewes ou jejes e haussás. Nessa revolta escrava, que contou com a ação de africanos libertos, também teve a participação de outras etnias de africanos, que conviviam no espaço urbano e tinham como objetivo a abolição da escravidão baiana (MUNANGA, GOMES, 2016; REIS, SILVA, 1989).

Os malês por meio da insurreição que organizaram, questionaram a existência da escravidão no Recôncavo baiano. Eles não tinham a intenção de impor o Islã aos outros africanos, e muito menos massacrá-los (REIS, SILVA, 1989).

A Revolta do Malês promoveu o questionamento da ordem social escravocrata no Brasil, especificamente na província da Bahia. Além disso, naquela época toda prática religiosa que não fosse do universo cultural ocidental cristão católico era proibida. Dessa maneira, as práticas religiosas dos indígenas, o Islamismo, o Candomblé e o Vodun não eram toleradas pelos representantes da Igreja Católica.

Essa revolta escrava foi delatada as autoridades locais da Província baiana,

que a reprimiu com violência, por meio da ação da polícia, chegando a promover a deportação de participantes da Revolta dos Malês para a África. Um exemplo disso foi a deportação de Luísa Mahim, que participou de duas grandes insurreições no século XIX: a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837). A trajetória de vida de Mahim e sua deportação foi representada na literatura, o romance *“Um defeito de cor”* de autoria de Ana Maria Gonçalves. Luísa Mahim era mãe do rábula, poeta, abolicionista e republicano Luiz Gama que se consagrou por sua participação intensa na luta pela liberdade do povo negro nos tribunais no Brasil, após a proibição do tráfico negreiro em 1831. Luiz Gama colaborou para a organização de sociedades secretas para fugas e promoção de ajuda financeira aos negros e as negras (MUNANGA, GOMES, 2016; FIGUEIREDO, 2009; REIS, SILVA, 1989).

As autoridades brasileiras e boa parte da elite temiam que as revoltas escravas ocorridas aqui, ganhassem maiores proporções no sentido de comprometer a organização da sociedade escravocrata, tal como a Revolta em São Domingos, no Haiti, no início do século XIX.

Por isso, as autoridades locais e a elite brasileira diante do temor de ocorrer na América portuguesa uma revolta escrava tal como a do Haiti, deportaram para a África, negros e negras que tinham participado de insurreições escravas, por exemplo da Revolta dos Malês. Essas pessoas negras deportadas para a África e os que voltaram para o continente de origem por vontade própria, formaram lá a comunidade de “brasileiros”, ou seja, a comunidade de agudás na África.

Os Agudás, ou seja, os retornados a África, eram do Brasil e às vezes provenientes até de Cuba. Essas pessoas negras eram também chamadas de brasileiros. Agudás, em iorubá, fom ou mina, é um termo derivado do nome do forte português de São João Baptista da Ajuda (Ajudá ou Agudá), localizado em Uidá, que era um antigo reino de Daomé, no atual Benin. Este forte foi construído no século XVII, em 1721, e atualmente foi transformado em Museu Histórico. Os Agudás eram também associados à religião Católica, construindo-se a identidade de “católicos”. Como a religião Católica era associada aos brancos, na África os agudás eram identificados como “brancos”. Os africanos e as africanas que permaneceram no continente de origem expressavam desprezo pelos antigos escravos (FIGUEIREDO, 2009; GURAN, 2000).

Por isso, na África, naquela época, os africanos e as africanas afirmavam que os negros e as negras retornados do Brasil eram “escravos que imitavam as ‘maneiras’ de brancos” (GURAN, 2000, p. 9).

Embora a maioria dos agudás fosse católica, havia um contingente de muçulmanos, demarcando outra identidade a partir da religião Islâmica. Muitos agudás que se estabeleceram na África eram descendentes de brasileiros e portugueses, sendo descendentes de traficantes e/ou comerciantes, que propiciaram a difusão da cultura afro-brasileira além-mar, por meio de festividades e celebrações como: as do Nosso Senhor do Bonfim; de São Cosme e Damião; a devoção a Imaculada Conceição; a criação da festa Católica em Porto Novo – a Epifania, antigamente chamada de carnaval, uma representação da Paixão de Cristo; o Bumba meu boi ou Burrinha, entre outras. Nas festas de Nosso Senhor do Bonfim e nos folguedos da Burrinha “todo mundo canta marchas e ‘sambas’ em português, às vezes aproximativo, com o mesmo entusiasmo com que se canta em iorubá ou fom nas cerimônias de Candomblé no Brasil” (GURAN, 2000, p. 123).

Além disso, os agudás levaram para a África outras práticas culturais do Brasil, como: construção de moradias duráveis, por exemplo casas e sobrados de tijolos; na culinária, o consumo de mandioca, milho, sapoti, goiaba, caju, abacaxi, entre outros (GURAN, 2000; FIGUEIREDO, 2009).

O samba-enredo da Unidos da Tijuca nos fez pesquisar sobre o termo agudás, embora haja publicações como: os livros *Agudás: os “brasileiros” do Benim* de Milton Guran (2000) e *Negros estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África* de Manuela Carneiro da Cunha (2012), o artigo *Os brasileiros retornados à África* de Eurídice Figueiredo (2009), a tese de doutorado *Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil 1830-1870* de Mônica Lima de Souza (2008), a dissertação de mestrado *“Que eu vou na terra dos negros”:* circularidades atlânticas e a comunidade brasileira na África de Angêlica Fileno da Silva (2010), entre outras; as produções desses intelectuais da academia ainda têm pouca visibilidade no espaço escolar propriamente dito.

O Museu Afro Brasil, criado em 2004, após a aprovação da Lei n. 10.639/2003, está localizado no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo, especificamente no portão 10, no acervo de exposições permanentes há um painel sobre os agudás. Quem faz a visita mediada nesse museu aprende um pouco sobre a

História dos agudás, dos retornados a África. Disso decorre a importância da realização de viagens pedagógicas aos espaços culturais de preservação da História da África, do povo negro no Brasil e da História e cultura afro-brasileira, envolvendo os acadêmicos e as acadêmicas de graduação – licenciatura em História e outras áreas afins –, como também de pós-graduação.

Dessa maneira, é importante trabalhar a música popular negra nas instituições de ensino no Brasil, desde a educação básica à formação inicial e continuada de professores e professoras, visto que o samba-enredo tem ensinado outros olhares para a História e cultura africana e afro-brasileira. Segue a análise do samba-enredo.

A primeira estrofe do samba-enredo tem oito versos. Nos quatro primeiros versos da primeira estrofe no samba-enredo foram reverenciados dois orixás: Obatalá ou Orumilá reconhecido como Deus Supremo, um dos orixás da criação, e Ifá – o grande orixá da adivinhação e do destino, na cultura religiosa iorubá (LOPES, 2004; CACCIATORE, 1977).

Nessa representação se construiu a ideia de que Obatalá mandou chamar seus leões, ou seja, os africanos e as africanas que deixaram o Brasil e retornaram ao continente de origem, a mãe África. E nesse percurso transatlântico de retorno a África, estes foram conduzidos por Ifá. Por isso, cantou-se: “**Obatalá/** Mandou chamar seus filhos/ A luz de **orumilá/** Conduz o **ifá**, destino” (grifo nosso).

Nos quatro últimos versos da primeira estrofe do samba-enredo a comunidade da escola de samba Unidos da Tijuca cantou em primeira pessoa do singular, assumindo a identidade de agudás, ou seja, os negros e as negras que foram retirados à força da África e trazidos para a América portuguesa, superaram as adversidades impostas pelo tráfico negreiro, a escravidão e as imposições da Igreja Católica, e que após anos de exploração quebraram “todos os grilhões” e retornaram à África.

Os agudás foram comparados aos “leões”, o que remete aos adjetivos apreciativos, tais como força, coragem e altivez, sendo atribuídos ao povo negro, ao superar as adversidades na sociedade escravocrata e retornar ao continente de origem. Isso pode ser evidenciado nos seguintes versos: “**Sou negro e venci tantas correntes/ A glória de quebrar todos grilhões /** Na volta das espumas flutuantes / **Mãe África receba seus leões**” (grifos nossos).

Na segunda estrofe do samba-enredo se fez alusão ao retorno transatlântico dos agudás a África, ao se narrar a volta ao continente de origem por meio das águas do orixá feminino Iemanjá, a rainha das águas, “mãe de todos os orixás” (LOPES, 2004, p. 335).

Novamente a comunidade da Unidos da Tijuca cantou em primeira pessoa do singular ao assumir de maneira explícita a identidade agudá e no imperativo, ou seja, os negros “brasileiros” que retornaram a África e consigo levaram a cultura afro-brasileira para as terras além-mar. Sendo assim, cantou-se: “No rufar do tambor ô...ô... (bis)/**Atravessando o mar, de Iemanjá** / No sangue **trago** essa chama verdadeira / **Raiz afro-brasileira, sou agudá!**” (grifo nosso).

Milhares de agudás fizeram essa travessia do oceano Atlântico, com destino ao Golfo do Benim, a antiga Costa dos escravos. Os agudás eram africanos e africanas libertos, e/ou crioulos. Boa parte dos crioulos eram crianças que acompanhavam seus pais no retorno a África. Essa travessia transatlântica perdurou até o século XX, ou seja, foi um movimento de retorno do povo negro a África, que ocorreu antes e após a abolição da escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888 (GURAN, 2000).

O movimento de retorno à África ocorreu por meio de iniciativas individuais e/ou coletivas, decorrentes de diversos motivos: deportações, viagens voluntárias pagas pelos próprios interessados, frequentemente ajudados por confrarias africanas de libertos. Vários escravos libertos retornaram ao continente de origem por diferentes motivos: a saudade e refazer suas vidas. Alguns “foram motivados pela saudade da África e atravessaram o Atlântico uma última vez para lá terminar seus dias” (GURAN, 2000, p. 70). Desses agudás, outros ao retornarem à África chegaram a desenvolver a atividade de tráfico negreiro entre a Costa e a Bahia, por exemplo: Joaquim d' Almeida, conhecido como Joqui ou ZokiAzata (GURAN, 2000).

Na terceira estrofe do samba-enredo se deu destaque a chegada dos agudás a uma das regiões do Golfo do Benim, especificamente ao Porto Novo. A História dos agudás foi narrada como uma epopeia de vitória, enaltecendo-se principalmente os negros e as negras que levaram para a África o Brasil, por meio da preservação da cultura afro-brasileira: o samba, o carnaval, o culto aos orixás, constituídos a partir de trocas culturais ocorridas na América portuguesa,

valorizando-se as relações estabelecidas entre a África e o Brasil. Por isso, afirmou-se em alguns versos “Quem chega a porto novo / É raça, é povo e se mistura / De semba se fez samba / Um carnaval, pelas culturas / [...] A união é bonita / E a gente acredita na força do irmão / No continente africano a ecoar / a epopeia agudá, vitoriosa face da razão”.

Durante o desfile a escola de samba Unidos da Tijuca por meio da Arte carnavalesca fez a representação dos agudás, apresentou-se africanos e africanas que retornaram a África, por conta da deportação de escravos promovida pelas autoridades da Bahia. Esses retornados eram homens negros e mulheres negras insurgentes que participaram da Revolta dos Malês (1835).

Isso foi representado em umas das alegorias do enredo, uma grande embarcação com negros e negras fazendo a travessia do oceano Atlântico com destino a África, onde há a expressão “Deportação malê”:



**Figura 01:** – Carro alegórico: “Quem chega a Porto Novo: malês e a grande mesquita”. Fonte: Desfile completo da Unidos da Tijuca 2003 – Globo. Disponível em: <https://youtu.be/9IXpfsQaDwQ>. Acesso em: 23 nov. 2020

Tanto na terceira estrofe do samba-enredo como no enredo a África foi enaltecida, principalmente Porto Novo, onde os retornados se estabeleceram, quando chegaram ao continente de origem.

Porto Novo, a cidade e atual capital da República Popular de Benin, no Golfo da Guiné, foi fundada no século XVI, e teve seu desenvolvimento e crescimento econômico com o do tráfico negreiro. Nessa cidade há a concentração do patrimônio histórico-cultural arquitetônico de origem luso-

brasileira, herança do trabalho dos retornados do Brasil à África, após a escravidão (LOPES, 2004). Na contemporaneidade, Porto Novo é o exemplo mais marcante do patrimônio da arquitetura do Brasil no Benim (GURAN, 2000).

Assim, a narrativa da História dos agudás por meio do samba-enredo possibilitou a pesquisa e o conhecimento da História da África, das relações estabelecidas entre a África e o Brasil, e vice-versa, vislumbrando-se as trocas culturais que floresceram em terras africanas a partir das práticas culturais dos retornados, que lá formaram as comunidades de brasileiros.

Na quarta e última estrofe do samba-enredo se valorizou: as práticas culturais religiosas de matriz africana e afro-brasileira, o culto aos orixás, “benjoim” – as defumações com o bálsamo do benjoeiro para limpar ambientes espiritualmente e combater magias –, o “xirê” – a ordem em que são tocadas, cantadas e dançadas as invocações aos orixás nas celebrações festivas e internas –, e o “alabê” – o “ogã”, o tocador de atabaques nas celebrações religiosas (CACCIOTORE, 1977).

No samba-enredo da escola de samba Unidos da Tijuca, as representações das práticas religiosas de matriz africana e afro-brasileira foram enaltecidas e valorizadas, contrapondo-se a estereótipos que as desqualificam e as associam com o “mal”.

Ainda na última estrofe desse samba-enredo a figura do “chachá” também foi enaltecida. Chachá ou Xaxá faz referência à personalidade mais importante do Daomé, depois do rei Guezo. O Chachá Francisco Félix de Souza (1754-1849), brasileiro, filho de um português (traficante de escravos) e de uma mulher negra ou indígena, nascido em Salvador, que no século XVIII se estabeleceu em Uidá, trabalhou no forte de São João d’Ajuda. Após a saída dos portugueses da Uidá, este Chachá passou a comandar o forte, tornando-se um rico comerciante e traficante de escravos do Daomé, sendo admirado por alguns agudás (FIGUEIREDO, 2009; GURAN, 2000).

Embora no samba-enredo a figura do Chachá seja enaltecida, ou seja, do grande e rico traficante de escravos do forte de Uidá, do Daomé, muitos agudás não reproduziram essa prática, e festejaram o fim da escravidão no Brasil, ocorrida no final do século XIX, como já se expôs anteriormente.

No último verso do samba-enredo se reverenciou a própria escola de samba,

que apresentou no desfile do carnaval carioca ensinamentos de capítulos da História da África, a partir do canto, dança e Artes plásticas, produziu-se e propalou-se representações positivas e apreciativas na Passarela do Samba, por isso se finalizou cantando: “A Tijuca vem contar uma história de atitude”.

Naquele carnaval carioca, em 2003, a Unidos da Tijuca com o belíssimo samba-enredo “**Agudás: os que levaram a África no coração e trouxeram para o coração da África, o Brasil**” e enredo do carnavalesco Milton Cunha foi classificada em 9º lugar. A campeã do carnaval foi a escola de samba Beija-Flor com o samba-enredo “**O povo conta sua história – Saco vazio não para em pé - A mão que faz a guerra, faz a paz**” e enredo de Cid Carvalho, Shangai e Laila (LIESA, 2018).

Com o enredo e o samba-enredo a escola de samba Unidos da Tijuca difundiu pedagogias culturais sobre a História da África, do Brasil, a História e cultura afro-brasileira, e ensinou o orgulho de nossa ancestralidade africana.

### **Considerações finais**

Consideramos relevantes os estudos e pesquisas sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, para atender a Lei n. 10.639/2003, pois o Brasil tem a segunda maior população negra no contexto mundial. A educação escolar poderá contribuir para o diálogo e a problematização das relações étnico-raciais. Para isso é necessário desconstruir e/ou desnaturalizar os estereótipos afetos ao continente da África, ao povo negro e a cultura afro-brasileira e, sobretudo, combater o racismo e as práticas de discriminação racial. Uma educação multi/intercultural propicia caminhos para que múltiplas identidades ecoem no espaço escolar, valorizando-se a identidade negra.

A cultura popular foi desprezada e excluída do cânone da “alta cultura”. Na perspectiva dos Estudos Culturais não há hierarquia entre as culturas. O Brasil é multirracial e pluricultural, constituída por diferentes culturas trazidas pelos povos: indígenas, negros e imigrantes de diferentes nacionalidades, cujos os descendentes herdaram as diferentes culturas. Desde os tempos da colonização portuguesa na América, o povo brasileiro se forjou desse encontro e foi marcado pela diversidade étnica e cultural.

O título do samba-enredo da escola de samba Unidos da Tijuca apresentou

de forma explícita que faria homenagem aos povos africanos e crioulos que deixaram o Brasil e retornaram a África, difundindo-se pedagogias culturais sobre agudás na Passarela do Samba.

Essa História da África e suas relações com a História do Brasil, da formação de comunidades de brasileiros naquele continente, preservando-se a História e cultura afro-brasileira além-mar ainda é pouco estudada nas instituições de ensino. Por exemplo, em nossa formação escolar, do ensino básico à universidade, nunca soubemos da existência de agudás (dos retornados à África), e muito menos o significado desse termo. Por isso, entendemos que uma pedagogia cultural do samba-enredo que narra aspectos da história e cultura afro-brasileira pode ser uma fonte de pesquisa e tem potencial para desenvolver uma educação antirracista e decolonial no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. A invenção das pedagogias culturais. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. (org.). **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris Editora, 2016. p.1932.

BRASIL. Resolução n. 2, 2015, sobre a formação docente inicial e continuada.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, e a inclusão do “20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária/ SEEC, 1977.

CAMBRIA, Vincenzo. A fala que faz: música e identidade negra no bloco afro Dilazenze (Ilhéus, Bahia). **Anthropológicas**, ano 10, v. 17 (1), p. 81-102.

CAMOZZATO, Viviane Castro. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ANDRADE, Paula Deporte de. (orgs.). Apresentação. In: **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris Editora, 2016. p. 11-17.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Negros estrangeiros: escravos libertos e sua volta a África**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **“Não tá sopa”: samba e sambistas no Rio de Janeiro, de 1890 à 1930**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2016.

DI CAVALCANTI, Emiliano: **biografia**. Disponível no site: <<http://www.dicavalcanti.art.br>> Acesso em: 18/09/2014.

ELUF, Lygia. **Di Cavalcanti**. São Paulo: Folha de São Paulo; Instituto Itaú Cultural, 2013. (Coleção Folha Grandes Pintores Brasileiros; v. 1)

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133 -166.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Os brasileiros retornados à África**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Internacionais, n. 38, p. 51-70, 2009.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10/639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67 - 89.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Das resistências ao ensino escolar de História da África: algumas considerações. In: ALVES, Amanda Palomo. SILVA, Eronildo José da. ARAÚJO, Marivânia Conceição (orgs.). Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil. Maringá: EDUEM, 2018. p. 301 - 323.

GURAN, Milton. **Agudás: os “brasileiros” no Benin**. RJ: Nova Fronteira, 2000.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à História contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: Ipea, 2008. p. 49 - 68.

LIESA. **Ensaio Geral: informativo oficial da LIESA**. Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 38, fev. 2018.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.).

**Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.15 - 20.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016. (Para entender)

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PROENÇA, Graça. **Descobrimos a História da arte.** São Paulo: Ática, 2005.

REIS, João José. SILVA, Eduardo. O levante dos malês: uma interpretação política. In: **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 99 - 122.

SÃO PAULO. Pinacoteca de São Paulo. XX Arte brasileira: no subúrbio da modernidade: Di Cavalcanti 120 anos. São Paulo: APAC – Associação Pinacoteca de Arte e Cultura, 2017. p. 5. (Material pedagógico)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SERRANO, Carlos. MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia.** São Paulo: Atual, 1995. (História geral em documentos)

SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, Angela Fileno da. **Que eu vou na terra dos negros: circularidades atlânticas e a comunidade brasileira na África.** Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

SOUZA, Mônica Lima de. **Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil 1830-1870.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense – UFF. Rio de Janeiro, 2008.

STEINBERG, Shirley. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgard Roberto. WORTMANN, Maria Lúcia. COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões.** Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2015. p. 211-241.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá: Eduem, 2006.

TERUYA, Teresa Kazuko. Diversidade nas questões étnico-raciais. **Anais: IX Fórum Nacional de Educação. XII Seminário Regional de Educação Básica. O Educador diante da complexidade das questões contemporâneas**. Santa Cruz do Sul, 15 e 16 de abril - 20 e 21 de maio de 2011.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura. MORI, Nerli Nonato Ribeiro (orgs.) **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

UNIDOS DA TIJUCA. História: Unidos da Tijuca. Disponível no site: <http://www.unidosdatijuca.com.br/site/historia.html> Acesso em: 20 nov. 2020.

**Ana Lúcia da Silva:** Doutora em Educação - PPE - UEM, linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de Professores". Professora Adjunta do Departamento de História da UEM. Integrante do grupo de pesquisa CNPQ: "Educação, mídia e Estudos Culturais".

**Clodoaldo Silva da Anunciação:** Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE – UEM. Líder do grupo de pesquisa CNPQ: "Educação, mídia e Estudos Cultura



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 30 de outubro de 2020.

**Artigo aprovado para publicação em:** 25 de dezembro de 2020.