

Ensino de Samba e BNCC: algumas considerações

Comunicação

Fabricio Spezia Ferreira
fabricio.spezia@unesp.br

Leonardo Matheus Souza Ribeiro
leonardomatheussr@hotmail.com

Resumo: Objetiva-se, no presente trabalho, questionar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respectiva ao ensino fundamental, homologada em 2017 e que norteia os currículos escolares na educação brasileira, se posiciona de maneira historicamente consciente com as manifestações afro-brasileiras. Para isso, a relacionamos com a história do Brasil em associação à população negra e com o samba, gênero da música popular brasileira de alta relevância cultural e histórica. O trabalho teve como metodologia revisão bibliográfica e documental voltada para a história do Brasil e do samba. Observamos que a BNCC falta com consciência histórica ao tratar das diversas culturas presentes no Brasil de maneira homogênea, tendo sido essa mesma ideia usada historicamente para embranquecer e transformar símbolos culturais afro-brasileiros em símbolos nacionais.

Palavras-chave: BNCC; Samba; Relações Étnico-Raciais.

Introdução

Nas últimas décadas, a compreensão das relações étnico-raciais na educação tem se intensificado, como é possível notar no crescimento de leis como: a Lei Nº 10639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹ para incluir o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” como obrigatória nos currículos; a Lei Nº 11.645/2008 que também altera a LDB para incluir, novamente como temática obrigatória “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”.

É pensando nessas relações que diversos documentos educacionais estabelecem alguns de seus princípios, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2000. As DCNs, por exemplo, possuem um trecho específico que trata sobre isso, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

¹ Lei 9.394/1996

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013). Nesta parte, é possível notar que há uma preocupação explícita com a ruptura de preconceitos:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2013, p. 502)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2016², foi um dos últimos desses documentos a ser homologado. Focamos neste trabalho em fazer uma leitura crítica da BNCC, articulando como ela trata as culturas afro-brasileiras e a história do samba.

Neste trabalho, começaremos apresentando a BNCC numa perspectiva geral, e depois focando na área artística e a temática afro-brasileira. Buscaremos em seguida, no capítulo “Breve contexto histórico do samba”, traçar uma possível rota da história do samba fazendo relação com momentos estruturantes da história do Brasil. Apesar de termos ciência de que a tentativa de resumir mais de cem anos de história em poucas páginas seja rasa, entendemos que ainda assim seja possível, através desse panorama, compreender um pouco sobre a relação samba-sociedade.

O presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, com metodologia de pesquisa bibliográfica, focando na história do samba, e documental, tendo como base legislações e documentos oficiais.

A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento que passou por três versões. A primeira, disponibilizada em 2015, foi considerada um esboço a ser complementado após revisões e críticas, portanto não será aprofundada aqui (BRASIL, 2015). Quanto à segunda versão, lançada em 2016, o documento estabelece princípios e direitos de

² Neste trabalho será focado apenas na BNCC 3ª versão referente ao ensino fundamental, tendo em vista que a parte do ensino médio possui uma estruturação diferente e é a última versão..

aprendizagem sendo compostos por direitos políticos, estéticos e éticos. As relações étnico-raciais podem ser encontradas como um de seus princípios ao dizer que os alunos têm direito:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p. 34)

Estruturalmente falando, esta versão da BNCC apresenta primeiro seus princípios, depois é apresentada cada grande área (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso³), depois são apresentados os eixos de formação do ensino fundamental, e em seguida os objetivos de aprendizagem de cada área e suas subáreas (BRASIL, 2016).

Do ponto de vista artístico, esta versão procura romper com a ideia de polivalência, de maneira a deixar claro que cada área artística possui suas particularidades e deve possuir materiais e espaços próprios (BRASIL, 2016, p. 112). Esta versão também deixa claro a compreensão da diversidade através da compreensão de múltiplas identidades, como pode ser notado na área de artes. Nos objetivos gerais dos anos iniciais de arte tem-se: “Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades” (BRASIL, 2016, p.184). Nos objetivos para os anos finais dessa mesma área, algo similar pode ser encontrado: “Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, relacionando a diversidade de linguagens com a construção de identidades e a participação social em diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2016, p.326).

A terceira versão, homologada em 2017, possui uma formatação diferente baseada em competências. Cada componente curricular possui unidades temáticas que são divididas em objetos de conhecimento, que por sua vez são divididos em habilidades. Para exemplificar, no componente arte há a unidade temática Música, que para os anos iniciais do ensino fundamental, é separada em cinco objetos de conhecimento: contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação e registro musical; e processos de criação. Cada um desses objetos possui

³ Válido notar aqui que o ensino religioso é facultativo.

uma habilidade, no caso de contextos e práticas, tem-se: “Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 198-199).

Esta versão começa estabelecendo as competências gerais, depois ela apresenta três conceitos, sendo eles igualdade educacional, equidade e a diversidade. Tanto a igualdade quanto a equidade possuem dois parágrafos explicativos, já a diversidade é apenas mencionada, mas sequer comentada. Outra coisa a ser pontuada é que enquanto a segunda versão reconhece diversos grupos sociais como existentes (em seus princípios éticos), a terceira reconhece apenas “raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2017, p. 13) ao falar de desigualdades educacionais.

Com relação à área de arte, o documento remove qualquer menção às especificidades de cada área artística, agora chamadas de unidades temáticas. Além disso, o documento estabelece uma nova unidade temática chamada Artes Integradas, tendo um posicionamento diferente da versão anterior em relação a polivalência. (BRASIL, 2017)

Arte nas BNCC e culturas afro-brasileiras

A BNCC em sua segunda versão possui, na área artística, um comprometimento com a temática mais clara, que se evidencia tanto nos objetivos gerais quanto nos específicos. Nos objetivos gerais da área de arte tem-se: “Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, dialogando, reconhecendo e problematizando as diversidades” (BRASIL, 2016, p. 118) e “Pesquisar e conhecer as matrizes estéticas e culturais, especialmente as brasileiras, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.” (BRASIL, 2016, p. 118). Vale ressaltar aqui que esta última citação traz a noção de múltiplas matrizes culturais brasileiras, não fechando a compreensão das culturas brasileiras em um conjunto único com matrizes comuns.

Para a parte específica de música anos iniciais tem-se: “Conhecer o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas infantis” (BRASIL, 2016, p.238). Praticamente o mesmo é escrito na parte dos anos finais.

Já a terceira versão tem como alguns de seus princípios gerais de arte:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 194)

E:

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira -, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BRASIL, 2017, p. 194)

Na parte de música, as menções específicas a matrizes culturais indígenas e afro-brasileiras foram removidas. É possível encontrar habilidades que comentam sobre trabalhar com outras culturas, mas isso abre margem para que as práticas consigam se esquivar da temática afro-brasileira e indígena. Algumas dessas habilidades são: “Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética” (BRASIL, 2017, p.204-205) e “Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical” (BRASIL, 2017, p.204-205).

Menções diretas a tais matrizes são apenas encontradas na parte de Artes Integradas, e nos anos iniciais tem-se:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2017, p. 198-199).

Nos anos finais, esta mesma habilidade é apresentada apenas trocando o verbo “conhecer” pelo “analisar”. Ressaltamos aqui também, que o documento traz matrizes indígenas, africanas e europeias como elemento de composição para uma cultura brasileira ou identidade brasileira, como visto nas competências de artes.

Um breve contexto histórico brasileiro

Importante dizer que, no Brasil, existiam duas vertentes de pensamento, uma que tratava o negro no Brasil como mancha a ser erradicada, como pensado por George Vacher de Lapouge (1854-1936), e outra que o tratava como empecilho a ser embranquecido, como pensado por Arthur de Gobineau (1816-1882). (NASCIMENTO, 2016)

Foi a partir desses pensamento de embranquecimento que o Estado se estruturou no final do século XIX e começo do XX. O incentivo a imigração, por exemplo, foi uma das estratégias que foram tomadas para contribuir com o embranquecimento, focalizando povos europeus (NASCIMENTO, 2016). Num primeiro momento foram os alemães, vistos como melhores colonizadores, e depois italianos, vistos como melhores assimiláveis (SEYFERTH, 1996).

Essa perspectiva de embranquecimento racial, tanto para características físicas quanto para étnico-culturais⁴ também é mostrada no Congresso Internacional de Raças de 1911, em que João Batista de Lacerda (1846-1915) apresenta a ideia de embranquecimento racial (SOUZA; SANTOS, 2012). Para exemplificar ele demonstra então o quadro de Modesto Brocos (1852-1936):

Figura 1. “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos. 1895. Óleo sobre tela, 199cm x 166cm

⁴De acordo com Silvio Almeida (2019), a lógica de raça pode operar tanto nesse sentido físico, ligado a características como cor da pele, quanto para questões étnico-culturais, relacionadas à origem geográfica, religião, língua ou outros costumes.

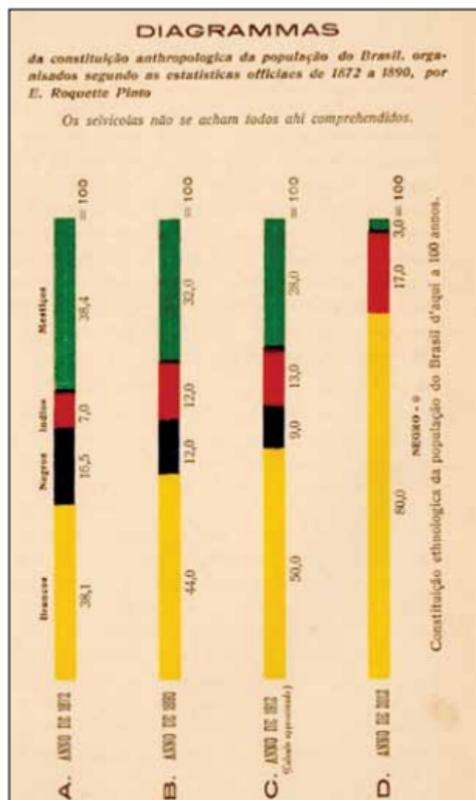


Fonte: Souza e Santos (2012)

Nesta pintura, são apresentados quatro personagens: a avó negra; a filha parda; o marido branco provavelmente de origem europeia; e o bebê branco. É possível notar nesta pintura que os traços negros, representados pela avó, supostamente sumiriam por completo após algumas gerações, representados pelo bebe, ao ter contado com o europeu, representado pelo pai. (SCHWARCZ, 2011)

Essa ideia é posteriormente incrementada por Roquette-Pinto em 1912, estipulando que em cem anos a população negra seria extinta, ficando apenas três por cento da população como mestiços (SOUZA; SANTOS, 2012). Cabe pontuar aqui que neste período a compreensão do grupo “negro” é diferente dos dias hoje. Atualmente é considerado negro pessoas pertencentes ao grupos de pretos e pardos. Na época, negros eram vistos como o que hoje são consideradas pessoas pretas, e os “mestiços” seriam os pardos.

Figura 2. Diagrama feito por Roquette-Pinto sobre a constituição racial da população brasileira, que apresenta a suposta tendência ao branqueamento.



Fonte: Souza e Santos (2012)

Importante notar que é nesse contexto de disputas raciais que discursos focalizando uma homogeneidade da população aparecem. A seguir será analisada essa disputa de narrativa no contexto histórico de formação do samba.

Um breve contexto histórico do samba

Desde seus primórdios e principalmente após ser inserido no mundo fonográfico em 1916, com o lançamento de “Pelo telefone”⁵, o samba figura, entre momentos de maior e menor visibilidade, como um dos mais representativos gêneros da música popular brasileira. Sobre seu surgimento Trotta (2009) aponta que

Os pesquisadores são unânimes em afirmar que a gestação do samba ocorreu a partir das práticas culturais das classes mais baixas da população carioca no início do século XX, num momento em que a cidade crescia por meio de fluxos migratórios internos e externos e tinha sua geografia transformada por reformas que alteraram

⁵ Composição de Donga e Mauro de Almeida gravada pela Casa Edison. Disponível em: <https://musicabrasilis.org.br/temas/pelo-telefone-e-historia-do-samba>

substantivamente o panorama urbanístico e social da capital.
(TROTТА, 2009, p. 75-76)

O samba começa a ganhar proporção nacional em um momento de mudanças significativas na sociedade brasileira, quando a Monarquia dava lugar à República e o trabalho escravo (ao menos em Lei) havia sido extinguido. A construção e afirmação do gênero, portanto, esbarra em diversas contradições e heranças coloniais ao longo do tempo. Sendo, por exemplo, atravessado em uma crescente mercadológica no início do século XX, como afirma Lopes (2008):

Consolidando-se a música popular como atividade econômica, o samba começa a atrair artistas e criadores de outros estratos que não o dos negros e afro-mestiços deserdados da Abolição. Assim, e quase sempre como fruto da colaboração ou mesmo de relações de exploração estabelecidas entre compositores de estamentos sociais diferentes, inicia-se, entre 1927 e 1929, na música brasileira, o ciclo da canção carnavalesca, com o samba se tornando o principal gênero musical brasileiro. (LOPES, 2008, p. 159-160)

Ao mesmo tempo, o samba ainda sofre com repressões institucionais como a Lei de Vadiagem, sancionada em 1890 e que definia a “vadiagem” como uma contravenção, sendo vadio aquele que não tivesse emprego formal ou moradia fixa. Segundo Lopes e Simas (2020) a lei figura especialmente na Primeira República (1889 - 1930), sendo utilizada para “coibir as manifestações culturais da população afrodescendente nos anos do pós-abolição, servindo inclusive para justificar, do ponto de vista legal a repressão às rodas de samba e festas de candomblé” (LOPES; SIMAS, 2020, p.295)

Na década de 30, a partir das movimentações propostas pelo projeto do recém-estabelecido Governo Vargas, os meios de comunicação, principalmente o rádio, assumem um papel importante na disseminação de uma “identidade nacional”

[...] o uso de modernos meios de comunicação estava na lista dos veículos de divulgação da propaganda oficial da nacionalização de um projeto cultural. Às cidades do interior que não tinham salas próprias, era transportado um projetor e utilizavam-se paredes em praças públicas para exibição dos filmes. O cinema, o teatro, e principalmente o rádio estavam, pois, entre o que os ideólogos do Estado Novo definiam como os “processos de penetração espiritual”, utilizados na difusão cultural entre as massas”. (BISSOLI, 2012, p. 221)

O samba, nesse momento, é aglutinado ao folclore da cultura popular, sendo um potencial produto para dialogar com o povo e alavancar as ideias do governo. Cria-se nesse período o samba-exaltação, um “estilo de samba de caráter grandioso, com letra patriótico-ufanista e arranjo orquestra pomposo, difundido no contexto promocional do Estado Novo” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 268) e passa a haver uma tentativa de apagar o protagonismo negro no samba do imaginário da população. Basta pensar por exemplo no fato de que os maiores nomes desse momento são pessoas brancas, a citar: Ary Barroso, Noel Rosa, Almirante e a internacionalmente conhecida Carmen Miranda. Sobre esse fenômeno, Bissoli (2012) aponta que:

Assim, o samba relaciona-se com a identidade em caminho de mão única, no qual serve a ela na produção de uma ideia em que é elemento da música nacional. Enriquece compositores e cantores brancos, as camadas médias e altas da produção fonográfica, da edição de partituras, coleta de direitos autorais e que, em retorno, retira o samba da rua - seu lugar de encontro com o povo - no carnaval e o coloca na “senzala urbana”, que denominou-se sambódromo. (IBIDEM, p. 237)

A contraposição entre o “samba do morro” e o “samba institucionalizado” é algo que atravessa a todo momento a história do gênero. No final da década de 1950, mais adiante ao momento histórico da Era Vargas a bossa nova, movimento de renovação do modo de fazer samba, ganha projeção nacional. O movimento, liderado majoritariamente por jovens de classe média e com formação universitária, têm como característica uma aproximação com o jazz norte-americano, trazendo proposições de diferentes caminhos harmônicos e novas possibilidades de instrumentações de acompanhamento. A bossa-nova ganha projeção nacional e mundial através de artistas como João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Carlos Lyra, trazendo em seu imaginário principalmente a temática do amor e do Rio de Janeiro.

Outro exemplo dessa disputa de narrativa dentro do universo do samba está nos movimentos propostos pelo ativismo em prol do “samba de raiz” de Candeia⁶, a citar a criação do Grêmio Recreativo Arte Negra Escola de Samba Quilombo, em 1975, uma escola de samba formada por dissidentes de outras escolas. Esse

⁶ Antônio Candeia Filho (1935-1978) foi um sambista, cantor, compositor e ativista carioca.

abandono dos sambistas de suas antigas escolas se deu pela insatisfação com as constantes mudanças ocorridas por influência da indústria cultural, que via (e ainda vê) o carnaval como um grande negócio lucrativo. Como resultado dessa influência as formas de compor samba mudaram, os andamentos das músicas tornaram-se mais rápidos para que a escola cruzasse a avenida em um tempo cronometrado; os ritmos das baterias das escolas, antes com características que as diferenciavam começaram a ser padronizadas, deixando de lado as identidades de cada comunidade e a disputa entre escolas passou a ser o foco central do espetáculo. Essa influência do mercado, transformando o carnaval e o samba em produtos faz parte de um processo assim descrito por Coutinho (2011):

Se na esfera da produção a racionalização e a técnica conduzem à padronização dos bens culturais, na esfera do consumo a racionalidade atua de modo a produzir a homogeneização do gosto coletivo. [...] A padronização dos produtos permite que o sistema ofereça ao público uma gama de gravações semelhantes entre si - com custo de produção mais baixo em razão da ausência de inovações - e de venda garantida pela falta de confrontações estéticas com produtos melhores. (COUTINHO, 2011, p. 178)

Sendo assim, o movimento encabeçado por Candeia representa um enfrentamento às práticas dominantes de esvaziamento dos sentidos das culturas afro-brasileiras:

O termo Quilombo ajustava-se perfeitamente à estratégia dos sambistas, pois, tal como os antigos quilombos criados pelos negros em luta contra a escravidão, a escola de Candeia e dos sambistas revoltados contra a expropriação do samba era um espaço de resistência no interior do sistema, onde se buscava reorganizar a cultura negra. Nos dois casos, a criação de um reduto constitui uma resposta à violência das práticas dominantes. (IBIDEM, p. 187)

Observa-se, portanto, que o samba viveu (e ainda vive) constantes tentativas de expropriação de seus significados e símbolos. Em 2004, através de ação promovida pelo Iphan⁷, o samba de roda do Recôncavo Baiano tornou-se Patrimônio Cultural do Brasil (o samba do Rio de Janeiro também foi reconhecido em 2007) e em 2005 recebeu o título de Patrimônio Imaterial da Humanidade pela

⁷ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Unesco⁸. Essas ações fazem parte dos diversos movimentos em prol da preservação das matrizes e histórias do samba face ao constante movimento de industrialização da música popular brasileira.

Conclusão

A BNCC, como um documento norteador curricular, comete equívocos ao não considerar as múltiplas formas de se entender as experiências brasileiras, demarcadas por diversas características interseccionais que resultam na diversidade cultural brasileira. Do ponto de vista da área de Música, o documento precisaria restabelecer seus princípios evidenciando esses cuidados e deixar isso de maneira clara nas habilidades, ao contrário do que se tem atualmente, que é a ausência de especificações às culturas afro-brasileiras.

O conceito de diversidade cultural nos permite perceber que as identidades culturais brasileiras não são um conjunto monolítico e único. Ao contrário, podemos e devemos reconhecer e valorizar as nossas diferenças culturais, como fator para a coexistência harmoniosa das várias formas possíveis de brasilidade. Como o respeito a eventuais diferenças entre os indivíduos e grupos humanos é condição da cidadania, devemos tratar com carinho e eficácia da promoção da convivência harmoniosa, dos diálogos e dos intercâmbios entre os brasileiros - expressos através das diversas linguagens e expressões culturais, para a superação da violência e da intolerância entre indivíduos e grupos sociais em nosso país. (MAMBERTI, 2005, p. 14 apud GRUMAN, 2008, p. 180)

Concluimos também que a menção de cultura brasileira no singular também demonstra uma falta de compreensão histórica das manifestações culturais afro-brasileiras ao juntá-las no mesmo grupo que outras culturas que por séculos perseguiram e perseguem até os dias atuais. Os PCNs, por exemplo, enfatizam a ideia de plural de histórias e culturas no Brasil:

Todos os grupos sociais e étnicos têm histórias. Essas histórias são distintas entre si e também distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram. Por exemplo, pouco se tem falado nas escolas sobre a escravização dos índios e os movimentos de reações destes ao domínio europeu, sobre os

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

mecanismos de resistência desenvolvidos pelos africanos escravizados e seus descendentes e as formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata e nos quilombos. (BRASIL, 2000, p. 71)

Ao falar sobre a cultura brasileira, a BNCC utiliza-se de termos que foram, historicamente, utilizados para contribuir com o processo de embranquecimento cultural e, conseqüentemente, objetivaram o esvaziamento de sentido das matrizes étnico-culturais de diversas manifestações. Sobre esse processo, Fry diz que: [...] a conversão de símbolos étnicos em símbolos nacionais não apenas oculta uma situação de dominação racial, mas torna muito mais difícil a tarefa de denunciá-la [...]. (FRY, 1982, p. 52 apud MUNANGA, 2012)

Por fim, o presente trabalho buscou um enfoque no samba em relação à problemática da BNCC, no entanto, entendemos que seria possível estender a crítica a quaisquer outras possibilidades de culturas afro-brasileiras utilizando-se dos mesmos argumentos, visto que o próprio documento dá margem para esse questionamento.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

COUTINHO, Eduardo Granja. *Velhas histórias, memórias futuras: o sentido da tradição em Paulinho da Viola*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

GRUMAN, Marcelo. A UNESCO e as políticas culturais no Brasil. *Políticas Culturais em Revista*, v. 1, n. 2. p. 174-186, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/issue/view/367>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de Sousa. A geografia e as relações étnico-raciais na BNCC: reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica. *Revista Conexão ComCiência*, v.1, n.1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/4817> Acesso em: 20 de jun de 2023.

LOPES, Nei. *Partido alto: samba de bamba*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Dicionário da história social do samba*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude Usos e Sentidos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. - 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

SEYFERTH, G Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). *Raça Ciência e Sociedade*, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, jan.-mar., p.225-242, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

SIQUEIRA, Magno Bissoli. *Samba e identidade nacional: das origens à Era Vargas*. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*. Belém, v. 7, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/LpSkSW9hyH6jXDXDdYn7k9w/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de jun. de 2023.

TROTTA, Felipe. *O samba e suas fronteiras: “pagode romântico” e “samba de raiz” nos anos 1990*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.