

# O samba nas aulas de geografia: o que pensam os professores?

*Altair Caetano*

Do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro – Brasil

honorioratila@hotmail.com

---

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

**Palavras-chave:** Lei nº 10639/03. Samba. Currículo. Ensino da Geografia.

---

## INTRODUÇÃO

O estímulo para investigar se e como o samba pode ser aproveitado nas aulas de Geografia foi inspirada no texto criado, a partir da palestra “O Samba na Sala de Aula”<sup>1</sup> do cantor, compositor, escritor e pesquisador Nei Lopes, realizada no Campus Guarujá da Universidade de Ribeirão Preto, em 2007. O samba é patrimônio cultural brasileiro e referência das culturas negras aqui (re)construídas. Apesar de sua hibridez, ele é eminentemente negro porque encontra nos batuques das culturas africanas sua principal referência. No nosso entendimento, considerando sua multidimensionalidade (músicas, danças, modos de vida, entre outros aspectos), ele pode refletir positivamente no ensino de todos os componentes curriculares. Entretanto, aqui, consideramos a variação estilística do samba (re)construído na cidade do Rio de Janeiro, cuja ecologia propiciou a ascensão do gênero musical à posição de símbolo nacional (COSTA, 2000) (VIANNA, 2002) (TROTTA, 2011).

Nas aulas de Geografia o samba pode figurar como excelente ferramenta didática e pedagógica, capaz de despertar nos educandos uma forma diferenciada de leitura e

---

<sup>1</sup> O texto da palestra “O Samba na Sala de Aula” pode ser lido, acessando [www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo232htm](http://www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo232htm).

apreensão das coisas do mundo. O samba nas aulas de Geografia também pode ser uma forma de implementar a Lei 10639/03 neste componente curricular? A referida lei, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB 9394/96), tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O estudo deve valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História do Brasil. Esta lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2010b, *on line*). Em 2004, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs) para subsidiar a implementação da lei nas escolas (BRASIL, 2010c, *on line*). Fundada em princípios geradores e norteadores, determinações e providências que devem ser tomadas para efetivação da lei, as DCNs procuram edificar caminhos para a implementação da lei nas redes de ensino sem serem normativas, abrindo para uma miríade de opções quanto ao seu acolhimento, principalmente, pelos profissionais de ensino nas unidades escolares.

A referida lei introduziu no mundo da educação o debate sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, que favorece o (re)conhecimento da participação ativa da população negra no processo de construção do país, e de nossas heranças africanas. A partir desse (re)conhecimento espera-se que os descendentes afro-brasileiros se orgulhem do seu pertencimento étnico-racial e que ocorra a desconstrução do pensamento racista nos demais grupos, contribuindo para que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais ou socioculturais brasileiros sejam mais respeitadas e equilibradas. O conceito de currículo está associado a diferentes concepções sócio-historicamente construídas de funcionamento da educação. Currículo é aqui por nós entendido como:

[...] conjunto de saberes veiculados, difundidos, produzidos e reproduzidos no ambiente escolar - e que se relacionam com as esferas de construção e regulação da educação, em processos múltiplos de disputas em diversas arenas, e em torno de diversas pautas. O currículo é, portanto, um “fluxo”, mais do que um documento, listagem de conteúdos ou um conjunto de indicações de caráter prescritivo; ele é algo em constante disputa, que aparece nestas “materializações” e nas práticas cotidianas na escola e na sala de aula, onde também há atores sociais disputando intensamente o processo de formação humana no seio da escolarização. (SANTOS, 2010, p. 142).

O currículo é assim muito mais que um simples documento inocente. É uma construção político-pedagógica, ideológica e cultural prescritiva no processo de ensino. Dessa forma, introduzir conteúdos e práticas são mecanismos de negociação de poder no currículo. O ensino das histórias e culturas negras e a educação das relações étnico-raciais consubstancia não apenas a luta contra o racismo que é uma maneira negativa de se relacionar com as diferenças, mas também é contingente no projeto de sociedade mais justa, solidária, respeitosa e democrática. O racismo é aqui por nós entendido como conjunto de idéias e práticas que hierarquizam e discriminam os sujeitos a partir de seu pertencimento racial (TODOROV, 1993). A raça é por nós entendida como uma construção sociocultural fundada no fenótipo, ou seja, aspectos corpóreos (MUNANGA, 2003).

As DCNs determinam que:

[o] ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. [...] O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. (BRASIL, 2010c, p. 12, *on line*).

Nesta perspectiva, o samba, na sua variedade estilística, pode e deve ser aproveitado no processo de ensino sendo uma forma de implementar a Lei 10639/03? A partir e através de sua contextualização e problematização, o samba pode contribuir para a aprendizagem nas aulas de Geografia? Contudo, como os(as) professores(as) desta área de conhecimento enxergam o samba no ensino da Geografia? Este problema fomentou nossa pesquisa para assim desvelar questões associadas às relações étnico-raciais e interraciais construídas no país. No grupo dos sujeitos pesquisados, optamos pelos profissionais que estão vinculados às redes públicas de ensino fundamental, por se tratar de espaços que recebem grande parte dos estudantes, principalmente, negros. Neste sentido, procuramos investigar como os sujeitos pesquisados observam o samba no ensino desse componente curricular, e se esta prática pode ser vista como forma de implementação da Lei Nº 10639/03. Em nossa percepção, qualquer política pública afirmativa na educação, cujo objetivo é corrigir distorções históricas, só será realidade com a sensibilização, a participação e comprometimento político dos sujeitos do processo de ensino, no caso os(as) professores(as) que estão na ponta do sistema educacional, em contato com os(as) estudantes.

Para direcionar a visita às escolas, investigamos informações sobre experiências positivas nas redes de ensino carioca e caxiense, que é nosso compromisso profissional, no que tange à referida lei visitando as páginas dispostas, pelas prefeituras dos municípios na WEB. Vimos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e de Caxias não disponibilizam qualquer informação sobre experiências pedagógicas fundadas na lei nas unidades escolares a elas vinculadas.

Dessa forma, procuramos profissionais nas escolas em que trabalhamos nas referidas redes de ensino, onde poderíamos confirmar, ou não, nossos pressupostos a partir do contato com o campo próximo. Depois, procuramos estabelecer contatos com outros professores que, preferencialmente, trabalhassem na rede de ensino carioca ou caxiense, através de redes sociais na internet. Apesar da “tecnologia encurtar as distâncias”, o retorno foi muito pequeno porque poucos professores responderam ao contato inicial. Entretanto, decidimos continuar a pesquisa neste grupo a partir de indicações de professores que possibilitaram contatos com outros professores da disciplina que seguissem as características definidas para este grupo, considerando que nossa pesquisa é qualitativa.

Para obter os dados do campo de pesquisa aplicamos 19 questionários semi-estruturados (CERVO; BERVIAN, 1983) em um grupo que, desde o início da pesquisa, mostrou-se heterogêneo quanto ao gênero, à idade, à raça e ao tempo de serviço na prática docente nas redes de ensino pública e privada.

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

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

Sendo assim, os fenômenos do mundo não estão isolados visto que eles constroem uma rede que os integra, conduzindo a diferentes significados porque as perspectivas de observação e interpretação são diferentes.

Para analisar os dados coletados nesta pesquisa optamos pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é uma metodologia que nos permite investigar o que pensa ou acha determinada população sobre determinada temática, através de suas representações sociais<sup>2</sup> (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 13). “[A]o mesmo tempo que o sujeito enquanto ator social revela dados que são modelos culturais interiorizados, este mesmo ator “experimenta e conhece o fato social de forma peculiar”” (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 16). Para utilizar esta metodologia é necessária a seleção de variados discursos para que consigamos compor um quadro global e assim compreender os dados do campo pretendido.

## DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Inicialmente, perguntamos se os 19 sujeitos partícipes da pesquisa consideravam a implementação da Lei Nº 10639/03 importante para/nas escolas. Do grupo de respondentes, 17 assinalaram que “sim” e 2 “não optaram”. O grupo de respondentes que assinalou “sim” proporcionou a construção de quatro DSCs. Vejamos cada um deles.

**Quadro 1:** Primeiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1
A importância das matrizes africanas no Brasil	Atentar para a história da África é olhar para nossa ancestralidade, buscando referenciais humanos e sociais que valorizem toda e qualquer diversidade - para resgatar valores e verdades postos de lado ao longo da História do Brasil	Durante a construção do Brasil, o conhecimento das raízes africanas não teve o destaque devido. A herança africana deixada na sociedade brasileira é real e não simbólica. Conhecê-la, entender a sua importância no nosso cotidiano, é reconhecer que a cultura africana faz parte da identidade brasileira [e] que a história de formação do povo brasileiro tem o negro como participante. Atentar para a história da África é olhar para nossa ancestralidade, buscando referenciais humanos e sociais que valorizem toda e qualquer diversidade para resgatar valores e verdades postos de lado ao longo da História do Brasil. Os estudos sobre o continente africano são de grande importância, não somente para o Brasil, e sim para o mundo [porque] democratiza as contribuições, não apenas folclóricas e mitológicas, mas também científicas dos negros para o restante da humanidade.

<sup>2</sup> Aqui, entendemos as representações sociais como “entidades sociais complexas que preenchem uma série de funções [...], um conhecimento muito próximo da ação cotidiana e que tem a função de guiar, orientar, justificar esta ação” (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 13).

No quadro 1, o discurso nos leva a pensar o quão é importante o reconhecimento e valorização de nossas matrizes africanas. A referida lei, como apontam suas DCNs, não é uma forma de substituir nos currículos escolares o foco eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas de ampliá-lo atentando para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2010c, *on line*). Desse modo, a lei é uma forma de promover a educação das relações étnico-raciais mais democráticas.

**Quadro 2:** Segundo DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2
Desvelar as relações interraciais e étnico-raciais no Brasil	A formação do povo brasileiro apresenta uma miscigenação que deve ser conhecida. Os negros foram oprimidos, mas tiveram papel importante na formação de nossa cultura e de nossa sociedade.	Na verdade não se trata de implementação de uma lei, e sim de se reativar uma educação que já existia e nos foi tirada (EMC-OSP-EPB), disciplinas de pós ditadura militar que tinham como objetivos principais a conscientização política e social do nosso povo. Conhecer as nossas raízes era uma delas, pois leva as pessoas a refletir sobre as questões que envolvem o negro no nosso país e que muitos dizem não ter o menor tipo de discriminação, mas basta levantar algumas questões que tudo “cai por terra”. A formação do povo brasileiro apresenta uma miscigenação que deve ser conhecida. Os negros foram oprimidos, mas tiveram papel importante na formação de nossa cultura e de nossa sociedade.

No quadro 2, o discurso nos revela que a importância da lei está no esclarecimento das relações interraciais e étnico-raciais socioculturalmente construídas no país. A construção das relações interraciais e étnico-raciais na América e, conseqüentemente, no Brasil foram marcadas pela ambigüidade descrita por Mintz *et al* (2003), que ora afastava os grupos socioculturais, ora os aproximava no cotidiano das relações sociais. No entanto, o contato social na América favoreceu as trocas e absorções culturais não apenas entre os grupos negros cativos, mas entre estes e os grupos brancos colonizadores e indígenas aborígenes, assim como a miscigenação entre indivíduos dos diferentes grupos socioculturais, dando origem ao grupo mestiço.

No Brasil, a miscigenação não foi pacífica, como defendiam os adeptos da ideia da democracia racial. Neste processo, houve violência, mas também resistência de múltiplas maneiras. Contudo, a miscigenação passou ser a solução para o problema brasileiro: a negritude. No século XIX, a maior parte da população brasileira era negra, devido ao grande aproveitamento de africanos no trabalho cativo no país. Assim, parte dos intelectuais, que elaborou o pensamento racial brasileiro, apoiado na eugenia, defendia a imigração europeia e sua miscigenação com os negros para branquear a população brasileira. Este projeto de branqueamento da população brasileira foi acolhido por parte

das elites econômicas e políticas brasileiras que nele investiu muitos recursos públicos e privados (SKIDMORE, 1976). Todavia, devido a resistências, este projeto não foi capaz de eliminar a presença dos grupos negros no país e, tão pouco, apagar, completamente, suas contribuições socioculturais e econômicas em diferentes setores da sociedade brasileira.

Desse modo, a lei é uma forma de debater, desvelar e compreender, no currículo escolar, o complexo processo de formação das relações interraciais e étnico-raciais socioculturalmente construídas no país e seus reflexos nas relações sociais cotidianas, subordinadas a interesses dos grupos hegemônicos.

**Quadro 3:** Terceiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 3
Implementação de políticas afirmativas	mobilização de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações afirmativas	Porque possibilita de forma mais efetiva a mobilização de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações afirmativas que tem por objetivo mostrar que a diversidade não pode ser usada para legitimar a desigualdade. Toda medida que vise diminuir o fosso entre negros e brancos, assim como incluir minorias sociais, é de fundamental relevância.

No quadro 3, que corrobora com o pensamento de parte dos professores partícipes da pesquisa, o discurso mostra que a Lei N° 10639/03 insere-se no conjunto de políticas afirmativas implementadas pelo governo brasileiro a partir do fim do século passado, como forma de combater as causas históricas da profunda desigualdade social, que tem no marcador racial um dos seus fatores mais emblemáticos. O Movimento Negro (MN) defendeu e defende o espaço escolar enquanto lócus do debate para desconstrução da ideologia racista existente na sociedade (OLIVEIRA, 2007). Desse modo, atendendo a demanda do MN, de parte da academia e de sua agenda internacional, o governo promulgou e sancionou esta lei, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N° 9394/96, e opera no currículo escolar.

Além da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura negra em todo currículo, a referida lei determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2010b, *on line*). Portanto, a lei tem como um dos seus objetivos a promoção da educação para as relações étnico-raciais, fortalecendo entre os negros e despertando entre os brancos a consciência negra (BRASIL, 2010c, *on line*).

**Quadro 4: Quarto DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 4
Conhecer a história para transformação social através da escola	A escola (a educação) constitui-se um mecanismo excelente de transformação de idéias, paradigmas e formação de um povo... porque a escola deve servir como palco para discussão de todas as questões que afetam a sociedade	Porque devemos conhecer a nossa história. Esse conhecimento ajudará a entender fatos relacionados com a questão racial e que temos a oportunidade de fazer escolhas. São ações como essa que vão contribuir para formar uma sociedade que entenda que o “valor” ou o “caráter” de um ser humano não está na cor da pele. Porém, se faz necessário que os currículos escolares sejam efetivamente implementados dentro dos princípios da Lei. Acredito que a implementação desta lei favorece, no mínimo, o debate sobre o assunto nas escolas, o que já é um ponto positivo. A Lei é ou seria um ótimo instrumento no contexto escolar se fosse bem utilizada. A escola (a educação) constitui-se um mecanismo excelente de transformação de ideias, paradigmas e formação de um povo porque a escola deve servir como palco para discussão de todas as questões que afetam a sociedade principalmente uma questão como essa que sentimos na “pele” no nosso dia-a-dia e não entendemos, muitas das vezes, sua origem.

O discurso contido no quadro 4 mostra que a implementação da lei, fundada em suas DCNs, centrada na indagação, na problematização, na contextualização e no diálogo, proporciona uma renegociação na relação de forças e de poder no currículo escolar. Todavia, sua implementação deve fazer que a proposta da lei vá para além de mais conteúdos trabalhados no/pelo currículo escolar, propiciando a transformação social e a mudança de comportamentos socioculturalmente construídos e naturalizados nas relações interraciais e étnico-raciais, como pondera Gomes (2008).

Depois perguntamos aos sujeitos partícipes da pesquisa, como a prática educativa da Geografia pode contribuir com a implementação da referida lei nas escolas. Os respondentes do segmento professor proporcionaram a construção de mais quatro DSCs. Vejamos cada um deles.

**Quadro 5: Quinto DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 5
Desenvolvimento do pensamento crítico	Esta união deve despertar a atenção do aluno fazendo-o refletir sobre os aspectos abordados - Ao estimular os alunos a desvendarem os processos que explicam a atual organização do	Promovendo a união do saber geográfico com os conteúdos da referida lei, esta união deve despertar a atenção do aluno fazendo-o refletir sobre os aspectos abordados. A paisagem geográfica revela as desigualdades sociais. Ao estimular os alunos a desvendarem os processos que explicam a atual organização do espaço geográfico, estamos também discutindo as causas da exclusão social e a sua relação com a questão racial, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico e direcionando o foco das aulas para a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural em todas as partes do mundo.

	espaço geográfico, estamos também discutindo as causas da exclusão social e a sua relação com a questão racial.	
--	---	--

No quadro 5, o discurso de parte dos respondentes percebe o ensino da Geografia como um espaço privilegiado para debater, problematizar e implementar a Lei 10639/03 visto que é uma área de conhecimento voltada para a compreensão do mundo que pode promover uma educação para a igualdade étnico-racial e desconstrução da ideologia racista. Contudo, de acordo com a referida lei, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve ser realizado “[...] no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2010b, *on line*).

De acordo com Fantin *et al* (2005, p. 24-25), o movimento de renovação do pensamento da Geografia estabeleceu novos objetivos para seu ensino, muitos rompendo com o compromisso classista e ideológico da Geografia Clássica. O movimento da Geografia Crítica acolheu os diferentes discursos dos grupos subalternizados, entre eles o negro, que lutavam por maior espaço de representação social e por mudanças reais na estrutura social, ou seja, uma renegociação das relações de poder. Já o movimento da Geografia Cultural valorizou as subjetividades (percepções, afetividades, entre outros). Neste sentido, estudiosos do campo do ensino da Geografia, vinculados às correntes de renovação crítica e cultural, estabeleceram novos objetivos para o estudo desta área de conhecimento, muitas vezes, não excludentes.

Aqui destacamos o enfoque de Filizola (2009, p. 6), no qual o objetivo do ensino da Geografia é desenvolver o “raciocínio geográfico” dos estudantes, ou seja, “uma maneira particular de olhar o mundo e interpretá-lo”, e o enfoque de Santos (2009, p. 110) no qual objetivo político e ideológico do ensino da Geografia é levar o indivíduo/grupo “se posicionar no mundo” num duplo entendimento: conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo. Entretanto, nos dois enfoques dos referidos estudiosos espera-se que os sujeitos desenvolvam comportamentos, habilidades e atitudes críticas, a partir da apreensão e leitura do mundo ou do espaço vivido.

De acordo com Santos (2009, p. 109), a lei e suas DCNs reposicionam o negro e as relações interracial e étnico-raciais no mundo da educação, funcionando como instrumentos de promoção de uma educação para as relações étnico-raciais positivas. A Geografia, centrada na apreensão e leitura do mundo ou espaço vivido, é o caminho pelo

qual os sujeitos podem perceber que as marcas e diferenças no espaço resultam não apenas da sua apropriação por cada grupo sociocultural, mas de relações sociais assimétricas dentro e entre os grupos socioculturais. Neste contexto, também é importante perceber que a raça é um marcador nas relações sociais, conferindo poder a determinados grupos em detrimento de outros.

Contudo, para real implementação dos princípios da lei no currículo de Geografia é imprescindível a revisão dos conteúdos ministrados, revisões conceituais e estruturais, focando a desconstrução de suas referências eurocêntricas que fundam este currículo (SANTOS, 2009) e a apresentação e incorporação de outras leituras e visões de mundo.

**Quadro 6: Sexto DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 6
Mudanças curriculares para o ensino da Geografia	Ressaltando os aspectos socioculturais, históricos e naturais da África - Em relação ao Brasil, a própria desigualdade na ocupação do espaço - A formação e presente existência de Quilombos também é outro foco interessante - Assim como, promover debates, fazer manifestações artísticas africanas ou/ afrobrasileiras.	Inserindo-a no conteúdo programático, de modo a levar os alunos à uma reflexão de sua própria realidade social. Ressaltando os aspectos socioculturais, históricos e naturais da África e seu povo, explicitando seu papel na constituição do povo brasileiro, ontem e hoje, levando o aluno a ter um maior conhecimento do espaço territorial africano, suas riquezas naturais, suas diversas culturas, a ocupação colonial, a luta para reconquistar a independência e a busca pelo desenvolvimento do continente. Identificando e localizando geograficamente os principais grupos que para aqui vieram. Pesquisar onde esses grupos se fixaram. Traçar as rotas que foram utilizadas, tipos de transportes usados, condições físicas e psicológicas à que foram submetidos nesse transporte, as situações aviltantes que sempre lhes foram impostas, nenhum tipo de lei que lhes dessem dignidade com o fim da escravidão, que deixou como legado a difícil inclusão na sociedade brasileira. Em relação ao Brasil, a própria desigualdade na ocupação do espaço, com a segregação de populações negras, após o fim da escravidão, em geral obrigadas a viver nas encostas dos morros ou em outros locais com condições insalubres. A formação e presente existência de Quilombos também é outro foco interessante. A miscigenação única que ocorreu no Brasil entre negros e demais grupos étnicos viventes no país, em especial a partir do século XX. Em relação ao mundo, o estudo do continente africano em todos os seus aspectos – que já é feito na maioria dos currículos de Geografia – e o êxodo forçado de comunidades negras para outras regiões do mundo, como América Central (com destaque para a o importante processo de independência do Haiti e as condições de vida atuais daquele país) e América do Norte (com ênfase nas lutas pelos direitos civis dos negros estadunidenses na segunda metade do século XX). A Geografia pode ser fator responsável de novas visões de mundo, de um novo olhar na forma de como os indivíduos se veem e veem o outro e para constituição dos referencias posicionais que orientam os

		comportamentos dos indivíduos e/ou grupos. Refletindo e trabalhando junto aos alunos e comunidade escolar como um todo, [atendendo] às demandas sociais que esta comunidade apresenta, relacionando conteúdos escolares com perspectivas diversas. Dessa forma, refletir sobre nossos problemas atuais e relacioná-los em diferentes escalas de tempo e lugar, ou seja, “o que é favela?”, “como ela “se” produz?” “quem somos, de onde viemos?” “o que queremos?” “por que vivemos em situações, ambientes, diferentes de outras pessoas?” e assim por diante.. Assim como, promover debates, fazer manifestações artísticas africanas ou/e afrobrasileiras.
--	--	---

No quadro 6, o discurso de parte dos professores mostra que os sujeitos têm compreensão do que pode ser trabalhado em prol da implementação da Lei Nº 10.639/03 no ensino da Geografia, não obstante as propostas de diferentes estudiosos como dos Anjos (2005), Vazzoler (2006), entre outros, elas não rompem com a colonialidade do saber eurocêntrico.

De acordo com Santos (2009), a Geografia como foi concebida e estruturada serve para atender determinados grupos socioculturais, conferindo-lhes poder. Neste sentido, os principais conceitos e categorias aproveitadas nesta área de conhecimento tem como origem a visão e/ou leitura de mundo dos grupos europeus centrada na sua realidade sociocultural, temporal, territorial e econômica, que, ainda hoje, é a visão/leitura hegemônica, subvalorizando as demais. Para este estudioso qualquer mudança no ensino da Geografia, sendo o currículo instrumento para sua implementação, exige a desconstrução desta leitura hegemônica do mundo pautada na revisão dos conteúdos e conceitos ministrados neste componente curricular, e na inserção de novos conteúdos e conceitos. Um currículo de Geografia inclusivo e democrático deve considerar as várias vozes, narrativas, leituras e visões que constituem as geo-grafias dos espaços vividos. A expressão “geo-grafia”, de Carlos Walter Porto-Gonçalves,

assinala que a “geografia” também diz respeito ao ato de grafar a terra. Ao transmutar o significado da geografia de descrição (substantivo) a ato (verbo), ele nos indica configurações associadas diretamente a protagonistas, fenômenos ou processos, que criam geo-grafias particulares. (SANTOS, 2009, p. 125).

Portanto, desconstruir a “condição branca” (MCLAREN, 2000), eurocêntrica que há muito tempo coloniza o ensino da Geografia em todos os níveis, torna-se peça constituinte de qualquer agenda que proponha mudanças curriculares para que apareçam outras geo-grafias.

**Quadro 7: Sétimo DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 7
Implementar a lei no currículo de Geografia em momentos específicos	propostas de projetos que abordem questões que são tratadas pela referida lei - incluindo em seu conteúdo, informações e/ou atividades que mostrem a cultura afro-brasileira nos diferentes lugares do país - quando abordamos temas como a “formação do povo brasileiro” ou a “Geografia da África”.	A discussão geográfica, em si, já pressupõe uma discussão sobre o assunto, quando abordamos temas como a “formação do povo brasileiro” ou a “Geografia da África”, principalmente quando abordamos questões ligadas à população, aspectos da população brasileira e até mesmo no que diz respeito à formação territorial do Brasil e em outras partes do mundo, esclarecendo ao educando o real valor do elemento negro, dentro do contexto histórico e geográfico da sociedade brasileira. Através de propostas de projetos que abordem questões que são tratadas pela referida lei, incluindo em seu conteúdo, informações e/ou atividades que mostrem a cultura afro-brasileira nos diferentes lugares do país.

No quadro 7, o discurso refere-se à prática do multiculturalismo. O movimento multiculturalista ou do multiculturalismo, que surgiu da luta dos movimentos sociais, pavimentou caminho prático e teórico para trabalhar com a diversidade sociocultural nas escolas (CANEN, 2008) e, conseqüentemente, para ensinar a história e a cultura negra. Contudo, o multiculturalismo tem sido percebido de diferentes formas nas escolas e em seus artefatos. Um currículo multicultural para o ensino da Geografia pode considerar e incorporar as diferentes visões/leituras de mundo, saberes e vozes existentes e socioculturalmente construídas, tratando-as de forma simétrica. Ele também pode ser um espaço de/para representações mais democráticas e de enfrentamento e desconstrução de visões/leituras, saberes e vozes hegemônicas de mundo, seguindo a abordagem do multiculturalismo crítico ou intercultural (CANDAU, 2008). Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a produção sociocultural, que determina visões/leituras do mundo, saberes e vozes, dos grupos subalternizados, e, neste caso, do grupo negro. Contudo, nesse DSC parte dos professores apontam para uma prática multicultural diferenciada, na qual as temáticas negras estão restritas a determinados espaços e tempos escolares (CANDAU, 2008).

**Quadro 8: Oitavo DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 8
A Geografia como espaço curricular propício para implementação da lei	A Geografia é uma ciência profundamente humana e os aspectos culturais, econômicos e sociais da população de origem africana estão obviamente integrados ao ensino da Geografia.	A Geografia é uma ciência profundamente humana e os aspectos culturais, econômicos e sociais da população de origem africana estão obviamente integrados ao ensino da Geografia. Se não é explorado de forma devida com a lei se tornará obrigatório o uso da temática na prática, o que já é facilitado pelo que propõe a Geografia. A ciência humana (Geografia), possui um espaço amplo para implementar a lei, haja vista, os conteúdos pertinentes, como por exemplo: África, Brasil e demografia em geral, contudo, se o profissional por não possuir uma “bagagem” para fazer as ligações necessárias nada acontecerá para a valorização da cultura, seja africana, “índio” e europeia (miscigenação).

No quadro 8, o discurso de parte dos professores partícipes concorda com Santos (2009), quando ele afirma que a Geografia é o espaço curricular apropriado para o debate sobre a questão racial e, conseqüentemente, sobre os princípios da lei dispostos em suas DCNs, para a promoção de uma educação para a igualdade racial e antirracista. Segundo este estudioso, o conceito de raça é usado como princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais intranacionais e intercontinentais, tendo assim vinculação direta com a construção das Geografias ou Geo-grafias dos lugares.

A associação do conceito de raça com áreas de ocupação dos grupos socioculturais (raciais) conduz a construção de identidades geoculturais, e, conseqüentemente, ao processo de hierarquização e classificação dos grupos, base das relações de poder e dominação. O conhecimento destas relações de poder intrínsecas no processo de apropriação e construção do espaço, que tem como marcador a raça, propicia nos sujeitos o desenvolvimento de pensamento crítico, o (re)posicionamento político e ideológico e o enfrentamento das desigualdades que resultam de relações socioculturais assimétricas.

Continuando a pesquisa, ratificamos que o samba constitui um dos elementos do patrimônio cultural brasileiro. Contudo, sua utilização como ferramenta curricular nas escolas, é pequena, seja na Geografia ou nas demais disciplinas do ensino básico, mesmo existindo algumas experiências positivas, neste sentido, nas redes de ensino do país. Sendo assim, perguntamos aos 19 sujeitos partícipes, a que eles atribuem este fato. O grupo respondente proporcionou a construção dos seguintes discursos.

**Quadro 9:** Nono DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 9
Discriminação e preconceito com o samba devido suas raízes nas culturas negras e populares	Apesar de nas últimas décadas o samba ter ganho status em camadas sociais mais elevadas ainda é visto com preconceito pela sociedade em geral - muitos acham que samba é coisa de favelado e para outros incentiva a prostituição - a imagem “vendida” com o samba é a imagem do carnaval que retrata apenas o divertimento sem compromisso com algo sério ou educativo.	Durante muito tempo, o samba ficou relegado a uma pequena parcela da população brasileira. Identificava-se o ritmo, como uma manifestação apenas da cultura africana ligada quase sempre aos rituais africanos como umbanda e candomblé. Apesar de nas últimas décadas o samba ter ganho status, em camadas sociais mais elevadas, ainda é visto com preconceito pela sociedade em geral. Há ainda marginalização sofrida por esse gênero musical, pois atribui-se diretamente à classe marginalizada, mais especificamente ao negro-pobremorador de comunidade. [Também acontece], principalmente, a falta de informação e ao fato de ser visto como algo de “segunda categoria”, muitos acham que samba é coisa de favelado e para outros incentiva a prostituição. As questões religiosas também influenciam muito nesse aspecto, pois de uns anos para cá os adeptos ao protestantismo têm crescido bastante no nosso país e muitas denominações, se não todas, veem no samba algo ligado à promiscuidade, satanismo e coisas que depreciam as pessoas. Também ao preconceito, samba é coisa de negros, nasceu na camada popular, talvez ao preconceito por parte de professores e alunos que acham o samba um estilo musical que não condiz com o mundo cristão. Mas, como elemento cultural o professor, principalmente, deve se despir dos seus preconceitos para usá-lo como instrumento pedagógico. Mesmo na educação ainda persiste a ideia de que algumas manifestações culturais são superiores a outras. Há marginalização desta manifestação também por parte dos meios de comunicação (falo, lógico, do samba de raiz). Devemos mencionar a popularização dos “grupos de pagode” que funcionam mais como deformadores da expressão samba porque a imagem “vendida” com o samba é a imagem do carnaval que retrata apenas o divertimento sem compromisso com algo sério ou educativo.

O discurso contido no quadro 9 revela que no imaginário social, ainda hoje, persiste a ideia classista de cultura que hierarquiza e classifica as manifestações socioculturais (MOREIRA; CANDAU, 2007). Devido as suas origens nas culturas negras africanas e culturas populares, o samba é visto, por parte da sociedade, como algo inferior ou de mau gosto sendo, muitas vezes, relacionado à libidinagem e a festividade carnavalesca. De acordo com Trotta (2011), o samba é referência de bagunça, barulho, pobreza musical, atraso, malandragem, marginalidade, informalidade, favela, morro, subúrbio e “coisa de negro”, estigmas permeados pelo racismo e preconceito. A escola e seus artefatos, não obstante a todas as críticas e denúncias de setores da sociedade quanto sua estrutura tendenciosa endereçada à manutenção das relações de poder existentes, permanecem como territórios de excelência para o ensino no imaginário social, marcados

pela seriedade. Neste sentido, no imaginário de parte da sociedade, a escola e seus artefatos não são compatíveis com o samba visto que ele é estigmatizado por suas origens socioculturais.

**Quadro 10: Décimo DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 10
Problemas estruturais	As dificuldades do educador em obter informações mais profundas e precisas sobre o assunto - por não conhecermos os nossos compositores e suas respectivas letras, perdemos esse elemento muito importante de nossa cultura.	Há falta de embasamento profissional, dificuldades do educador em obter informações mais profundas e precisas sobre o assunto e pouco conhecimento sobre o fato e/ou visão pejorativa e folclórica do tema, de forma simplista. A musicalidade é pouco trabalhada em nossas escolas e o samba, em especial, se restringe ao carnaval, e, por não conhecermos os nossos compositores e suas respectivas letras, perdemos esse elemento muito importante de nossa cultura. Ainda não há uma prática predominante entre os professores para a utilização da música como instrumento pedagógico, muito menos do samba. As aulas ainda são muito centradas no livro didático. Provavelmente, esteja relacionado à falta de estrutura do ambiente escolar, onde a maioria das escolas não possuem espaços próprios (salas) para que essas atividades sejam realizadas, onde os alunos possam de fato ter uma participação mais ativa, o que inevitavelmente elevaria o barulho. [Outro problema estrutural] é a ausência da figura do Animador Cultural, que é aquele agente munido da sensibilidade necessária para fazer o gancho arte-educação, [mas] não é comum, na rede pública, o uso dessa ferramenta com prática de ensino, mesmo na disciplina de educação artística, não observo o uso da música popular no cotidiano escolar. Há pouco compromisso de todos os envolvidos no aprendizado escolar e as experiências que se tornaram positivas não têm o reconhecimento pleno dos governantes. Governo, professores, escolas, pais e alunos devem estar envolvidos no compromisso de participar positivamente do aprendizado. A sociedade globalizada de hoje está multifacetada, não permitindo, muitas vezes, que valorizemos a identidade local. Os meios de comunicação de massa nos impõem certos modismos musicais em detrimento de outros ritmos como o próprio samba. E isso acaba sendo reproduzido em diversas esferas sociais, como a escola, por exemplo.

No discurso do quadro 10 percebemos quanto parte deles está consciente dos problemas estruturais que dificultam o processo educacional. Os cursos de formação de professores(as), neste caso de Geografia, carecem de bases filosóficas, práticas e teóricas, que preparem melhor os futuros profissionais para a realidade que será encontrada na escola e dentro da sala de aula. Parte desses cursos baseia-se no modelo de ensino hegemônico que se funda na padronização, homogeneização e universalização das práticas

e saberes escolares, fato corroborado pelo paradigma neoliberal no campo educacional (CANEN, 2008).

Não obstante, todos os avanços no ensino da Geografia, impulsionados pelo movimento de renovação do pensamento geográfico, ainda hoje, prevalecem no seu ensino e em todo campo da educação, visões ou leituras eurocêntricas que desprezam e subvalorizam a diversidade sociocultural. Mesmo dentro do movimento de renovação do pensamento, que se fez hegemônico no campo de ensino da Geografia, algumas correntes críticas não perceberam ou desvelaram as múltiplas formas de manifestação das relações de poder. Portanto, nas instituições de nível superior, encarregadas pela formação de novos professores(as), o currículo, legitimado sob relações de poder assimétricas, desconsidera ou subvaloriza linguagens, práticas e saberes dos grupos subalternizados, entre eles o grupo negro.

Com o movimento do multiculturalismo no campo da educação, alguns cursos têm reconhecido e aberto, dentro da concepção do multiculturalismo diferenciado, espaços específicos para se debater questões relacionadas à diversidade, entre elas a questão negra, contudo, sem mexer de fato nas relações de poder existentes.

Portanto, os professores(as), entre outros profissionais de ensino, sensibilizados(as) pela questão da diversidade na escola, entre elas a questão negra, são compelidos(as) ao estudo voluntário em busca de embasamento que propiciará o trabalho com linguagens, práticas e saberes dos grupos subalternizados. Entretanto, parte das escolas da rede de ensino não está preparada, tanto física como pedagogicamente, para outra forma de linguagem de ensino que não seja o “cuspe e giz” do senso comum. Mesmo com a Lei Nº 11.769/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e obriga o ensino de música na educação básica, muitas escolas não estão estruturadas para esta linguagem.

Por fim, perguntamos aos sujeitos partícipes, se o samba pode ser aproveitado como ferramenta curricular, pedagógica e didática, viabilizando a prática educativa da Geografia. Todos assinalaram que “sim”, contudo, não percebemos esta prática nas atividades dos sujeitos. O grupo respondente proporcionou a construção do seguinte discurso.

**Quadro 11: Décimo Primeiro DSC**

Ideia Central	Expressões-chave	DSC
Os sambas retratam as Geografias marcadas nos lugares	<p>[...] devemos utilizar as músicas de samba para discutirmos a formação cultural, social e econômica brasileira - a identidade cultural e territorialidade estão presentes no samba e são temas importantes a serem trabalhados pela Geografia, daí a riqueza dessa ferramenta - as letras retratam momentos, características econômicas, políticas e sociais do país, além de ser um ritmo genuinamente brasileiro - O samba pode ser utilizado, em minha opinião, não só nas aulas de Geografia. Outras disciplinas também se beneficiariam desta prática, pois como já disse os sambas trazem informações riquíssimas em suas letras. Além disso, a música de forma geral atrai a atenção de outra maneira. Não tive experiências negativas em nenhuma de minhas aulas que</p>	<p>Não somente podemos, e sim, devemos utilizar as músicas de samba para discutirmos a formação cultural, social e econômica brasileira... [porque] a identidade cultural e territorialidade estão presentes no samba e são temas importantes a serem trabalhados pela Geografia, daí a riqueza dessa ferramenta... O samba... não é africano! Pois o samba é diferente e o samba nascido na Bahia tem elementos próprios da nova cultura, não desconsiderando a importância dos negros africanos e seus instrumentos. O samba é uma das maiores expressões da cultura brasileira, portanto, suas letras estão relacionadas ao cotidiano cultural de uma grande maioria da sociedade o que já é um facilitador para sua utilização em sala de aula. As letras retratam momentos, características econômicas, políticas e sociais do país, além de ser um ritmo genuinamente brasileiro. Assim como outras formas de arte, o samba como qualquer ritmo [ou] como qualquer linguagem artística, pode ser aproveitado como ferramenta pedagógica em sala de aula. Apresentar a letra do samba, cantá-lo, sempre que possível estimular a dança, informar a sua autoria, data da composição, contextualizá-lo, pois muitos sambas estão focados em um momento histórico ou em uma situação na qual a distribuição e a relação do homem com o meio acaba sendo específica para cada momento, sem contar que muitos têm levantado questões sociais e, como consequência, a crítica de diversos aspectos sociais e econômicos de nossa sociedade, como foi o caso da Beija Flor que em um dos seus desfiles foi do luxo ao lixo. Explorando as mensagens de sua letra seja enfocando as diferenças econômicas sociais ou enaltecendo as belezas naturais e/ou culturais ou como alerta para uma reflexão qualquer, as letras dos sambas são riquíssimas no que diz respeito à história do nosso país, às questões sociais, à cultura popular. O samba constitui-se como importante ferramenta para retratar a herança difícil de ser destruída da escravidão no país, valorando nossa identidade afrobrasileira, otimizando a mais valia do nosso povo e observando-se o real peso artístico desse movimento musical ímpar [onde] existem várias letras que valorizam e divulgam a nossa cultura, por exemplo: “Aquarela” de Martinho da Vila, “Nega” de Roberto Carlos, e, outras letras e compositores (Neguinho da Beija-flor – Alcione – Exaltassamba, ...) que exaltam e divulgam a nossa bela e rica cultura (afro-brasileira). O samba, as danças típicas, a música trazem inúmeras contribuições para o aprendizado. Acredito que toda forma de manifestação cultural deva ser utilizada, pois aproxima o educando as suas verdadeiras origens e o liberta de qualquer tipo de preconceito. O samba está profundamente ligado como exemplo, a Geografia do Rio de Janeiro (existe até livros que abordam este assunto), em especial na construção territorial do Rio de Janeiro. Aspectos culturais são primordiais para</p>

	<p>levei para a exposição e discussão alguma música. Os alunos gostam muito e as aulas ficam mais atrativas</p>	<p>entendermos as características da população tanto do ponto de vista social como econômico e o samba pode ser utilizado, em minha opinião, não só nas aulas de Geografia. Outras disciplinas também se beneficiariam desta prática, pois como já disse, os sambas trazem informações riquíssimas em suas letras. Além disso, a música de forma geral atrai a atenção de outra maneira. Não tive experiências negativas em nenhuma de minhas aulas em que levei para a exposição e discussão alguma música. Os alunos gostam muito e as aulas ficam mais atrativas [visto que] a letra de um samba pode fornecer dados, como informações socioculturais que podem ser trabalhadas em qualquer disciplina.</p>
--	---	--

Como vimos no quadro 11, vários são os motivos que levam os professores partícipes a concordarem com a utilização do samba em sala de aula. Neste contexto, abrem-se várias possibilidades para aproveitar os sambas no ensino da Geografia. A linguagem musical pode contribuir positivamente para o processo de ensino, de acordo com Correia (2003), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Geografia demonstram este fato (BRASIL, 1998). Na nossa opinião, o samba, que é uma linguagem musical socioculturalmente identificada com a população negra, também pode atender, de múltiplas maneiras, parte das demandas educacionais, dentro dos princípios estabelecidos pela Lei N° 10639/03 através de suas DCNs.

A linguagem diferente, que o samba traz para a escola, pode ser aceita ou rejeitada pelos sujeitos envolvidos na prática de ensino, professores e educandos, cabendo nos dois casos problematizar esta questão para compreender a sua essência. A própria relação entre samba e negros, existente no imaginário de parte da população brasileira, por si só já abriria várias possibilidades de debate no ensino da Geografia. No entanto, nestas atividades seria importante a resignificação desta relação, algumas vezes artificial, combatendo a carga estigmatizante nela intrínseca.

Os sambas podem funcionar como recursos didáticos de incentivo ao conteúdo ou como base para o desenvolvimento de conteúdos, além de propiciar o trabalho com os conceitos chaves da Geografia, em várias letras. Desta forma, não se mexeria profundamente na estrutura curricular e, muito menos, se enfrentaria, de fato, as relações culturais assimétricas existentes no currículo. Contudo, seria mais uma forma dos sujeitos (re)conhecerem e valorizarem o samba, renegociando espaços de representação dos grupos socioculturais na escola e em seus artefatos. Todavia, a escola e seus artefatos, em especial o currículo, são permeados pela cultura branca, ocidental e europeia hegemônica. O currículo para ensino da Geografia funda-se em linguagens, práticas, conhecimentos e saberes eurocêntricos, que exercem forte colonialidade nesta área de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Santos (2009; 2010), as mudanças curriculares para ensino da Geografia envolvem, necessariamente, a desconstrução da visão/leitura eurocêntrica, através da revisão de conteúdos e inclusão de outros conteúdos que considerem outras formas visões/leituras do mundo ou do espaço vivido. Neste sentido, os sambas podem ser contingentes no processo de transformação do currículo para o ensino da Geografia.

O movimento do multiculturalismo presente nas escolas e em seus artefatos possibilita o aproveitamento dos sambas no processo de ensino. Entretanto, Candau (2008), McLaren (2000) e Canen (2008) defendem que a concepção mais apropriada do multiculturalismo é a crítica ou intercultural, na qual se identifica e enfrenta as relações de poder existentes, considerando as tensões inerentes nas relações sociais e a hibridez cultural. Assim, procura-se desconstruir relações sociais assimétricas e promover relações horizontais. No sentido do multiculturalismo crítico ou intercultural, a inclusão do samba no currículo da Geografia de forma problematizadora, rica, política, crítica, criativa e, muitas vezes, conectada à realidade dos sujeitos, pode revolucionar o ensino desta área de conhecimento. Como já pontuamos neste trabalho, é uma forma de trazer para sala de aula novas geo-grafias, como por exemplo as geo-grafias vividas pelos compositores e cantores sambistas, as suas narrativas de vida, os contextos de criação das composições, as letras e as representações simbólicas (mapas mentais) por parte dos sujeitos, e enfrentar as relações de poder estabelecidas no currículo.

Por fim, o aproveitamento dos sambas no ensino da Geografia é, fundamentalmente, posicionamento político e ideológico dos sujeitos da prática educacional frente ao currículo que, no jogo das relações de poder, está centrado, como foi dito várias vezes nesse trabalho, na cultura hegemônica branca, ocidental e europeia.

---

### Samba lessons in geography: what do the teachers think?

**Abstract :** This paper represents part of a qualitative research that investigates whether Samba can be availed in/for teaching geography, and this practice can contribute to the implementation of Law N° 10639/03 in schools. It is hypothesized that the samba, which is well connected to black culture (re)built in Brazil, may appear in the teaching of geography as a curriculum tool. However, the use of samba in the curriculum of Geography would be a way to meet the principles of that law? In this perspective, beyond the literature and documentary, this study relied on empirical research in which applied semi-structured questionnaires in a group of teachers of Geography acting in elementary education in public schools. The collected data (corpus) was assessed using the Collective Subject Discourse (CSD), a way of revealing what the participants think the research subjects.

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

---

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. A Geografia, África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005. p. 173-184.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB nº 9394/96**. Brasília, 2010a. Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/index.php](http://portal.mec.gov.br/index.php)>. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10639/03**. Brasília, 2010b. Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/index.php](http://portal.mec.gov.br/index.php)>. Acesso em: 11 jul. 2010.

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

CANEAU, Vera Maria. Ênfases e omissões no currículo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p. 296-298.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANEAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 59-79.

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

CORREIA, Roberto Lobato. Entrevista em 16 de abril de 2005. **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis - SC, nº 01, jun/2005. p. 01-14.

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

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do ensino de geografia**. Curitiba: Ibpe, 2005.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67- 89.

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

MCLAREN, Peter. Desconstruir a condição branca, repensar a democracia. Cidadania crítica na gringolândia. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. MORAES, Márcia; COSTA, Roberto Cataldo (trads.). Porto Alegre: Artes Médicas: 2000. p. 237-289.

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

MINTIZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. RIBEIRO, Vera (trad.). Rio de Janeiro: Pallas: Universidade Cândido Mendes, 2003.

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

MUNANGA, Kabengele Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações raciais e Educação PENESB-RJ**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/inclusaosocial/>>; Acesso em: 28/05/2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: OLIVEIRA, Iolanda; SOUZA, Maria Elena V (orgs.). **Cadernos PANESB - Educação e População Negra**. Niterói: Quartet, EDUFF, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e Currículo: Questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**. São Paulo/SP, Ano 26, V.1, n.º. 34, p. 141-160, Jan-Jun/2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. BARBOSA, Raul de Sá (trad.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

TODOROV, Tzvetan. A raça e o racismo. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. PAULA, Sergio Goes de (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 107-141.

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

VAZZOLER, Leomar dos Santos. As Categorias Geográficas como Fundamentos para os Estudos sobre a População Negra Cadernos. **Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**. (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

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

---

#### SOBRE O AUTOR

Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (1992) e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

---

Recebido para avaliação em Maio de 2014  
Aceito para publicação em Junho de 2014