

SAMBAS E ENREDOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: uma abordagem de desigualdades sociais, históricas e resgates culturais como projeto interdisciplinar para a educação básica

SAMBA AND THEME SONG AS A TEACHING TOOL: an approach to social and historical inequalities and cultural recovery as an interdisciplinary project for basic education.

Ketlyn Cristine Dias da Rocha

Marcelly Cristina Proença Menezes

Graduandas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Jose.

Victor Ramos

Prof. Dr. Em Victor Ramos.

RESUMO

Palavras-chave: Samba – enredo, Interdisciplinaridade e Metodologias de ensino.

ABSTRACT

XXX

Keywords: Samba theme, Interdisciplinarity, and Teaching methodologies.

1. INTRODUÇÃO:

O presente projeto tem como foco abordar questões relevantes sobre a educação no Brasil, destacando a importância de conhecer a história e a cultura de diferentes grupos sociais, especialmente a população negra e indígena visando propor projetos interdisciplinares cujo foco será a abordagem pedagógica e o resgate de temas históricos e sociais relevantes. É uma reflexão crítica quanto à abordagem das escolas na formação docente e na elaboração dos materiais didáticos, apontando que grande parte dos

materiais oferecidos nas escolas são superficiais e não refletem a rica diversidade cultural e histórica brasileira.

Enfatizando que as escolas de samba, com suas narrativas e enredos que celebram a cultura afro-brasileira, podem oferecer uma perspectiva mais profunda e verdadeira da real identidade nacional, algo que muitas vezes falta nos currículos escolares. A discussão levanta a necessidade de uma educação mais inclusiva e representativa, que reconheça e valorize as contribuições das comunidades historicamente marginalizadas.

A reflexão em torno do papel dos educadores na construção de um currículo que não apenas ensine os conteúdos formais, mas que também forme cidadãos conscientes de sua história e cultura. O ponto central é que, sem um entendimento adequado do passado, especialmente das lutas e conquistas desses grupos, é desafiador avançar e preparar os alunos para o futuro. A conversa serve como um chamado à ação para que educadores revejam suas práticas e busquem maneiras de integrar essas narrativas culturais e históricas em suas aulas, promovendo uma educação mais rica e significativa que aborde a beleza da cultura do nosso país através da música, arte e sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desigualdade de Acesso à Educação no Brasil

Desigualdade de acesso à educação no Brasil é um problema antigo e complexo. Fruto de um processo histórico de séculos de discriminação e exclusão social, racial e cultural que tem raízes no colonialismo e no regime escravocrata que durou mais de 300 anos. No período colonial, a educação formal foi um privilégio da elite. E o ensino público foi ofertado de 40 à 60 anos depois. Por tanto, pode-se afirmar que a discrepância na qualidade do ensino brasileiro sempre foi marcada por relações de poder e pela reprodução das desigualdades sociais. Atingindo de forma mais intensa a população negra e indígena escravizada, e os mais pobres, assim como seus descendentes, foram os mais afetados, sendo marginalizados e deixados à margem da escola. O que ratifica a ideia de que o ensino não foi pensado com o propósito de contemplar a todos. A lógica

colonialista no espaço escolar ajudou a criar uma sociedade cada vez mais excludente e desigual. O acesso a um ensino de qualidade segue sendo restrito e empobrecido, pois muitas escolas ainda propagam informações e materiais com conteúdos que contemplam versões eurocêntricas, o que mostra como a forma em que ocorreu a colonização, desumanizando, diminuindo e empobrecendo narrativas fora do contexto europeu, tem seus efeitos no sistema educacional até hoje.

O racismo estrutural é um dos principais fatores que pioram a desigualdade educacional no Brasil. Ele aparece no acesso à escola, na permanência na escola e no desempenho escolar dos estudantes negros e indígenas. O racismo estrutural mostra que a escola, inserida numa sociedade desigual, costuma reproduzir práticas discriminatórias, muitas vezes de maneira implícita. A perspectiva de Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir*, ajuda a entender a escola como uma instituição que usa mecanismos de controle, a disciplina e a normalização dos sujeitos, uma vez que “a disciplina fabrica corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014, p. 141). Nesse contexto, os comportamentos, os corpos e os saberes que não se encaixam nos padrões dominantes são muitas vezes deixados de lado ou corrigidos, pois “o poder disciplinar adentra os corpos” (FOUCAULT, 2014, p. 138). Em *A Ordem do Discurso*, Foucault ainda mostra como alguns saberes são aceitos e outros são calados ao afirmar que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (FOUCAULT, 1996, p. 9), o que ajuda a entender a exclusão dos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar, reforçando a visão colonialista do ensino. Nesse sentido, a escola propaga a reprodução de uma narrativa histórica apenas reproduzida sem ser analisada criticamente. Paulo Freire afirma que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 58), evidenciando práticas que silenciam sujeitos historicamente oprimidos.

Além das dimensões raciais e históricas, as barreiras sociais, as barreiras econômicas e as barreiras culturais têm um papel central na produção das desigualdades na educação. As crianças e os jovens que vivem em vulnerabilidade social enfrentam condições precárias nas escolas públicas. As crianças e os jovens também lidam com a falta de

livros e materiais, com a necessidade de entrar no mercado de trabalho muito cedo e com a falta de políticas públicas que de fato funcionem, o que reforça a ideia de que o acesso à educação não depende apenas do esforço individual, mas das condições sociais de origem, como aponta Pierre Bourdieu ao afirmar que “o êxito escolar está diretamente ligado ao capital cultural herdado da família” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 42). Propagando cada vez mais o recorte social da população brasileira iniciado no período de colonização.

Richard Jenkins aponta que a identidade social se forma nas interações e que é marcada por fatores como classe, raça e cultura, afirmando que “a identidade social é o produto das relações sociais” (JENKINS, 1996, p. 25). Além de não se expressar somente na falta de estrutura financeira de algumas escolas ou de seus alunos, mas também na maneira como a escola reconhece ou negligencia a grande variedade de identidades culturais dos estudantes brasileiros. Para nós, a identidade social e os marcadores deixam claro que as experiências na escola são muito diferentes entre os estudantes. Os estudantes de classes sociais menos favorecidas, negros e indígenas, que foram esquecidos ao longo da história, costumam enfrentar exclusão explícita. E essa exclusão afeta a autoestima, o sentido de pertencimento e o desempenho escolar dos alunos.

A falta de representatividade no currículo afeta o processo de aprendizagem. Quando os estudantes não se reconhecem nos conteúdos que a escola ensina, eles costumam se envolver menos e tirar notas mais baixas. Na visão de Pierre Bourdieu, a escola trata alguns saberes como superiores, contribuindo para a manutenção das desigualdades, já que “os sistemas de ensino tendem a legitimar as desigualdades sociais, transformando privilégios em méritos” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 53). Michel Foucault mostra que o discurso da escola decide o que conta como conhecimento válido, pois “nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 1996, p. 9), deixando de fora outras formas de saber. Por isso, é importante incluir mais vozes no currículo para que todos os estudantes se sintam representados. Como consequência, vemos que a desigualdade educacional impede o acesso ao conhecimento e reduz as oportunidades futuras das pessoas, dificultando o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho

qualificado. Então, a desigualdade de acesso à educação no Brasil tem raízes históricas e estruturais. Vemos que a escola não é neutra, mas sim um espaço de disputa, onde se reproduzem relações de poder, exclusão e desigualdade.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, mostra que as salas de aula podem reproduzir relações de dominação ao colocar os alunos como sujeitos passivos, reforçando estruturas de opressão já existentes. O autor afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si” (FREIRE, 1987, p. 68), apontando para a necessidade de uma educação dialógica. A visão de Freire deixa claro como a escola, ao longo da história, funcionou mais como um instrumento de manutenção das desigualdades do que como um caminho para a transformação social.

A análise de Pierre Bourdieu ajuda a entender esse processo ao mostrar que a escola não é um lugar neutro, mas um espaço que reproduz desigualdades sociais. Na teoria do capital cultural, Bourdieu afirma que estudantes das classes dominantes possuem vantagens que facilitam sua trajetória escolar, enquanto os de classes populares enfrentam dificuldades por não dominarem os códigos valorizados pela escola. Assim, “a escola contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 47), evidenciando que o sucesso escolar não depende apenas do esforço individual.

Em contraste com esse modelo excludente, Paulo Freire, em *Educação e Mudança* e *Educação como Prática da Liberdade*, apresenta uma educação que liberta, baseada no diálogo e na valorização dos saberes dos educandos. O autor afirma que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1979, p. 15), reforçando seu papel transformador. Assim, a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de desenvolver a consciência crítica e reduzir desigualdades. Ainda assim, percebemos que a realidade educacional brasileira está longe desse ideal. O currículo escolar reflete uma visão dominante e não considera a diversidade cultural dos estudantes. Por isso, é preciso repensar as práticas pedagógicas

e as políticas educacionais, para que a educação se torne mais justa, inclusiva e capaz de promover transformações sociais.

2.2. Capital Cultural e Reprodução das Desigualdades

Ao analisar os materiais didáticos utilizados historicamente nas escolas brasileiras, é possível perceber que muitos deles contribuíram para reforçar os processos de desigualdade social e racial presentes na sociedade. O apagamento das narrativas negras e indígenas não ocorreu de maneira isolada, mas faz parte de um processo histórico ligado à valorização de uma cultura dominante, baseada em perspectivas europeias. Dessa forma, o currículo escolar passou a privilegiar determinadas histórias e sujeitos, enquanto outros foram silenciados, contribuindo para a construção de uma memória coletiva seletiva e excludente.

Esse silenciamento aparece, principalmente, na forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos. Em muitos casos, a história e a cultura afro-brasileira e indígena são tratadas de maneira superficial, limitadas a momentos específicos, como a escravidão ou o período da colonização, sem aprofundamento crítico ou teórico sobre suas contribuições sociais, culturais e históricas. Além disso, a ausência de representatividade faz com que muitos estudantes não reconheçam os povos negros e indígenas como protagonistas da construção da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, Paulo Freire afirma que a educação nunca é neutra, estando sempre relacionada às estruturas de poder existentes na sociedade. Portanto, quando o currículo escolar silencia determinadas vozes e experiências, ele acaba reforçando para a manutenção das desigualdades e para a exclusão de diferentes grupos sociais. Da mesma forma, Pierre Bourdieu compreende que a escola atua como um espaço de legitimação cultural, selecionando quais conhecimentos possuem valor social. Para ele, esse processo produz uma forma de violência simbólica, naturalizando a exclusão de culturas e saberes historicamente marginalizados.

Dentro dessa discussão, Lev Vygotsky contribui ao compreender que a aprendizagem acontece por meio das relações sociais e culturais vividas pelos sujeitos. Segundo o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1998, p. 115). Essa reflexão permite compreender que o aprendizado não ocorre apenas através dos conteúdos tradicionais presentes nos livros didáticos, mas também por meio das manifestações culturais presentes no cotidiano dos estudantes, como a música, a representatividade, a oralidade, o samba e as narrativas construídas pelas escolas de samba.

Além disso, Vygotsky afirma que “a cultura cria formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas e constrói novos níveis no sistema do comportamento humano” (Vygotsky 1998, p. 34). Dessa maneira, as manifestações culturais afro-brasileiras podem ser compreendidas como importantes ferramentas pedagógicas, capazes de fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover aprendizagens mais significativas e críticas.

Como consequência do apagamento histórico presente no currículo escolar, muitos estudantes principalmente negros, indígenas e pertencentes às camadas populares acabam não se reconhecendo nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa ausência de pertencimento e protagonismo, favorece a construção de estereótipos, a desvalorização cultural e o distanciamento da realidade escolar, impactando diretamente o desenvolvimento educacional dos alunos.

Dessa forma, visamos repensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas, buscando valorizar a pluralidade cultural e promover uma educação mais inclusiva, crítica e representativa. Nesse contexto, as escolas de samba e os sambas-enredo atuam como importantes instrumentos pedagógicos, aproximando os estudantes de suas histórias, identidades e vivências culturais.

Referência que vamos usar

Vygotsky, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

2.3 Cultura de Apagamento e Invisibilização Histórica

Ao observar os materiais didáticos que, por muitos anos, foram utilizados nas escolas brasileiras, é possível validar os processos de desigualdade anteriormente discutidos. O silenciamento das narrativas negras e indígenas não ocorre de forma acidental, mas constitui parte de um movimento histórico de manutenção da hegemonia cultural das elites brancas no sistema educacional. Nesse sentido, os conteúdos escolares foram organizados a partir de uma lógica eurocêntrica, que privilegia determinadas histórias e apaga outras, contribuindo para a construção de uma memória coletiva seletiva.

Esse apagamento se expressa, sobretudo, na forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos. Frequentemente, a história e a cultura afro-brasileira e indígena são tratadas de maneira superficial, reduzidas a capítulos específicos ou a momentos pontuais, como o período da escravidão ou o “descobrimento” do Brasil, sem aprofundamento crítico ou contextualização adequada. Além disso, muitas figuras históricas negras e indígenas são invisibilizadas ou embranquecidas, dificultando que os estudantes reconheçam esses sujeitos como protagonistas da construção do país.

De acordo com Paulo Freire, a educação não é neutra, estando sempre vinculada a projetos de poder e à manutenção ou transformação da realidade social. Quando o currículo escolar silencia determinadas vozes, ele contribui para a perpetuação de relações de dominação, impedindo que os sujeitos reconheçam sua própria história e identidade. Nessa mesma perspectiva, Kabengele Munanga destaca que a ausência de representatividade nos materiais didáticos reforça estereótipos e limita a construção de uma identidade positiva da população negra. Já Nilma Lino Gomes aponta que o currículo

tradicional brasileiro ainda apresenta dificuldades em incorporar, de forma efetiva, a diversidade étnico-racial, mantendo práticas excludentes mesmo após avanços legais.

Essa lógica também pode ser compreendida à luz de Bourdieu, ao evidenciar que a escola, ao selecionar quais saberes são legítimos, exerce uma forma de violência simbólica, naturalizando a exclusão de determinadas culturas. Assim, o apagamento histórico presente nos materiais didáticos não é apenas uma falha pedagógica, mas um mecanismo que contribui para a reprodução das desigualdades sociais e raciais.

Como consequência desse processo, estudantes — sobretudo aqueles pertencentes às camadas populares, negras e indígenas — têm sua identidade cultural fragilizada, uma vez que não se veem representados de forma digna e consistente nos conteúdos escolares. Essa ausência de reconhecimento favorece a construção de estereótipos, a desinformação e o sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, impactando diretamente seu percurso educacional e suas possibilidades de sucesso acadêmico.

Dessa forma, torna-se evidente que o currículo escolar, ao longo da história, contribuiu para o apagamento dessas vozes, reforçando desigualdades e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e promovam uma educação mais inclusiva e crítica.

2.4 Marcos Legais: Leis 10.639/03 e 11.645/08

Ao analisar esse cenário de desigualdade, exclusão e elitização presente historicamente na educação brasileira, percebe-se a importância da criação de políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade cultural dentro das escolas. Nesse contexto, surgem as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino do país. Essas legislações representam uma tentativa de romper com o apagamento histórico dessas populações e promover uma educação mais representativa e inclusiva.

Entretanto, mesmo sendo obrigatórias, a aplicação dessas leis ainda enfrenta muitos desafios no cotidiano escolar. Um dos principais obstáculos está relacionado à formação dos professores, já que muitos docentes não tiveram, durante sua trajetória acadêmica, acesso a estudos aprofundados sobre as questões étnico-raciais. Essa limitação acaba dificultando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, além da condução de debates e reflexões sobre diversidade cultural dentro da sala de aula.

Essa realidade pode ser compreendida a partir das reflexões de Michel Foucault, ao discutir que os conhecimentos considerados legítimos pelas instituições são definidos por relações de poder. Dessa maneira, o currículo escolar historicamente privilegiou visões eurocêntricas, contribuindo para a invisibilização das narrativas negras e indígenas e para a desvalorização de outros saberes culturais.

Nesse sentido, Paulo Freire defende que a educação deve atuar como instrumento de transformação social, estimulando a consciência crítica dos sujeitos e valorizando suas vivências, identidades e experiências culturais. Para o autor, uma educação comprometida com a justiça social precisa reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar e romper com práticas tradicionais que reforçam desigualdades.

Complementando essa discussão, Richard Jenkins afirma que a identidade é construída socialmente por meio das relações de pertencimento e reconhecimento. Assim, quando a escola não contempla a pluralidade cultural dos estudantes, contribui para o enfraquecimento de suas identidades e para a continuidade de processos de exclusão social.

Dessa forma, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam importantes avanços na construção de uma educação mais democrática e igualitária. No entanto, para que essas legislações sejam efetivamente colocadas em prática, é fundamental investir na formação docente, na reformulação dos materiais didáticos e na elaboração de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Somente por meio dessas ações será

possível construir uma educação mais crítica, inclusiva e consciente da pluralidade que constitui a sociedade brasileira.

2.5 Escolas de Samba como Espaços de Produção e reprodução de saberes

É indiscutível afirmar que os negros e tudo que surgiu através deles era deixado à margem da sociedade, inferiorizado e as escolas de samba surgem no início do século XX, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, em contextos urbanos marcados pela presença das populações negras e periféricas, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro. Sua origem está profundamente ligada às manifestações culturais afro-brasileiras, como o samba, que durante muitos anos foi criminalizado e associado à marginalidade. Assim como outras expressões culturais negras, as escolas de samba também foram alvo de preconceito, sendo excluídas dos espaços considerados legítimos pela sociedade e vistas pelas elites como práticas inferiores e desprovidas de valor cultural e intelectual.

Entretanto, reduzir as escolas de samba apenas ao entretenimento significa ignorar toda a sua potência histórica, cultural e educativa. Esses espaços consolidaram-se como importantes territórios de resistência, memória e reafirmação identitária da população negra. Conforme aponta Paulo Freire, os saberes construídos nas vivências populares possuem grande valor formativo, mesmo que muitas vezes sejam invisibilizados pelas instituições formais de ensino. Nessa perspectiva, as escolas de samba podem ser compreendidas como espaços de produção de conhecimento, nos quais histórias, tradições, memórias e identidades são preservadas e transmitidas coletivamente de geração em geração.

Além disso, ao longo do tempo, as escolas de samba passaram a desempenhar um papel social extremamente relevante dentro das comunidades em que estão inseridas, promovendo inclusão, pertencimento, valorização cultural e fortalecimento dos vínculos sociais. Mais do que desfiles carnavalescos, esses espaços se transformaram em ambientes educativos não formais, onde diferentes formas de aprendizagem acontecem

por meio da música, da oralidade, da dança, da arte e da coletividade. Dessa maneira, contribuem para a formação cultural e social dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente marginalizados.

Por meio dos sambas-enredo e das narrativas construídas nos desfiles, as escolas de samba abordam temas históricos, políticos, sociais e culturais que muitas vezes são negligenciados pelo currículo escolar tradicional. Os enredos possuem um grande potencial pedagógico, pois conseguem transformar conteúdos complexos em narrativas acessíveis, críticas e envolventes, despertando interesse, reflexão e identificação popular. Nesse sentido, as escolas de samba auxiliam na democratização do conhecimento, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade e das experiências vividas pela população.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, é possível compreender os enredos carnavalescos como formas de produção de saber que tensionam os discursos oficiais e questionam as verdades historicamente estabelecidas, dando visibilidade a sujeitos e acontecimentos frequentemente apagados da história tradicional. Ao mesmo tempo, dialogando com Richard Jenkins, percebe-se que essas narrativas colaboram diretamente para a construção da identidade coletiva, uma vez que promovem reconhecimento, pertencimento e valorização cultural entre os indivíduos e grupos sociais.

Um exemplo marcante desse potencial educativo pode ser observado no samba-enredo “História para ninar gente grande”, apresentado em 2019 pela Estação Primeira de Mangueira. O enredo propõe uma releitura crítica da história do Brasil ao evidenciar personagens, lutas e acontecimentos invisibilizados pelos relatos oficiais, trazendo para o centro da narrativa sujeitos historicamente silenciados, como negros, indígenas e populações marginalizadas. Ao fazer isso, a escola de samba contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais crítica, plural e inclusiva, além de combater processos de apagamento e desinformação histórica presentes na sociedade e no ensino tradicional.

Dessa forma, torna-se possível afirmar que as escolas de samba não apenas reproduzem saberes, mas também os produzem ativamente, constituindo-se como espaços educativos não formais fundamentais para a valorização da cultura afro-brasileira e para a construção de uma educação mais democrática, crítica e inclusiva. Assim, reconhecer o potencial pedagógico das escolas de samba significa também reconhecer que a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula e pode acontecer em diferentes espaços culturais e sociais, especialmente naqueles construídos historicamente pelas populações negras como formas de resistência, expressão e luta por reconhecimento.

2.6 Pluralismo pedagógico, uso do Samba-Enredo como Recurso Pedagógico na Sala de Aula

Os sambas-enredo apresentam-se como produções culturais riquíssimas em conteúdo, estruturadas a partir de pesquisas históricas e elaboradas de forma didática, artística e acessível a diferentes públicos. Suas narrativas, além de envolverem música e performance, articulam elementos históricos fundamentados em pesquisas sociais e políticas, tornando-se instrumentos potentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o uso do samba-enredo em sala de aula possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, dinâmicas, inclusivas e significativas. Por meio de estratégias como debates, análise textual das letras, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e atividades que envolvem arte e música, o professor pode explorar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, como História, Geografia, Literatura, Artes e até mesmo Ciências e Tecnologia. Essa abordagem favorece a interdisciplinaridade e aproxima o conteúdo escolar da realidade sociocultural dos estudantes.

Além disso, os enredos evidenciam o pluralismo cultural brasileiro ao trazer à tona narrativas historicamente marginalizadas. Personagens como Maria Firmina dos Reis, Dragão do Mar, Clara Camarão, João Cândido Felisberto, Machado de Assis e Nilo Peçanha são exemplos de figuras fundamentais para a história do país que, muitas

vezes, não recebem a devida visibilidade no currículo escolar tradicional. Ao incorporá-los ao processo de ensino, o samba-enredo atua como ferramenta de reparação histórica, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo uma visão mais crítica e inclusiva da história do Brasil.

Essa prática dialoga diretamente com as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas relacionadas à valorização da diversidade cultural, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à construção da identidade. Ao trabalhar com manifestações culturais populares, a escola contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes, reconhecendo suas origens e experiências como parte legítima do processo educativo.

De acordo com Paulo Freire, a educação deve partir da realidade dos educandos, valorizando seus saberes e promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, o samba-enredo se apresenta como um recurso pedagógico que aproxima o conteúdo escolar do universo cultural dos alunos, tornando o processo de ensino mais envolvente e transformador.

Entre as principais vantagens pedagógicas do uso do samba-enredo, destacam-se o aumento do engajamento dos estudantes, o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento da consciência histórica. Ao se reconhecerem nas narrativas apresentadas, os alunos passam a compreender seu papel na sociedade de forma mais crítica, o que contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

Dessa forma, a sala de aula deixa de ser um espaço de mera reprodução de conteúdos e passa a se constituir como um ambiente de valorização da cultura popular, no qual diferentes saberes são reconhecidos e integrados ao processo educativo. Assim, o samba-enredo não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também contribui para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e conectada com a realidade brasileira.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

XXX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

XXX

REFERÊNCIAS