



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**



**ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA**

**A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA:  
A ABORDAGEM DECOLONIAL PRESENTE NO SAMBA-ENREDO DA ESTAÇÃO  
PRIMEIRA DE MANGUEIRA**

**RIO BRANCO/AC  
FEVEREIRO/2023**

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA:**  
A ABORDAGEM DECOLONIAL PRESENTE NO SAMBA-ENREDO DA ESTAÇÃO  
PRIMEIRA DE MANGUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Almeida Cruz.

RIO BRANCO/AC  
FEVEREIRO/2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- O482h Oliveira, Ana Cláudia de, 1970 -  
A história que a história não conta: a abordagem decolonial presente no samba-enredo da estação primeira de mangueira / Ana Cláudia de Oliveira; orientadora: Dr<sup>a</sup>. Teresa Almeida Cruz – 2022.  
144 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio Branco, 2022.  
Inclui referências bibliográficas.
1. Relações étnico-raciais. 2. Samba-enredo. 3. Mangueira. I. Cruz, Teresa Almeida (orientadora). II. Título.

CDD: 900

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Título da Dissertação:** *A história que a História não conta: a abordagem decolonial presente no samba enredo da Estação Primeira de Mangueira*

**Autora:** Ana Cláudia de Oliveira

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Teresa Almeida Cruz

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora, no dia 03 de fevereiro de 2023:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Almeida Cruz - Orientadora

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira - Examinador Externo

Programa de Pós-graduação Profissional em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque - Examinadora Interna

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre – UFAC

Rio Branco, 14 de abril de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Amílcar Araujo Pereira, Usuário Externo**, em 14/04/2023, às 08:18, conforme horário de Rio Branco, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, Professora do Magisterio Superior**, em 14/04/2023, às 10:16, conforme horário de Rio Branco, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teresa Almeida Cruz, Professora do Magisterio Superior**, em 19/04/2023, às 17:35, conforme horário de Rio Branco, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **0858066** e o código CRC **0C8524C2**.

---

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha Professora e  
Orientadora Teresa Almeida Cruz.

Todas as vezes que pensei em desistir,  
encontrei em seu olhar, mesmo através de uma  
videochamada, e em suas palavras a força que  
me impulsionou a continuar e concluir o  
presente trabalho.

Muito obrigada por sua paciência, dedicação,  
carinho e principalmente por ter acreditado e  
não ter desistido em mim.

Hoje só posso agradecer,

Muito obrigada!

Ana Cláudia.

Dedico também a todos os professores e  
professoras que fazem do seu trabalho um  
instrumento de luta por um Brasil onde a  
equidade se torne uma realidade, pois só assim  
haverá justiça social.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me ajudou a superar os obstáculos, me dando forças para concluir essa dissertação de mestrado que tanto me ajudou a evoluir.

Agradeço à minha mãe, que esteve ao meu lado em todas as dificuldades que surgiram no meio do caminho.

Agradeço a meu filho Thiago, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada.

Agradeço ao meu amigo Jonas Rodrigues e minha amiga Edjane, pelo incentivo e apoio.

Agradeço ao meu médico, Dr. Meigue Bacelar que me acompanhou durante todo o processo de elaboração deste trabalho, auxiliando em descobertas pessoais e na superação de minhas próprias limitações.

Agradeço às professoras Karla Leite Vilas Boas e Laura Nery Magalhães, ambas da Escola Estadual José Rodrigues Leite que aplicaram em suas turmas os Roteiros de Aprendizagem, enriquecendo o presente trabalho.

Agradeço a todos e todas do Colégio Sigma que me proporcionaram a capacitação necessária, contribuindo para o produto da presente dissertação.

Agradeço à Universidade Federal Acre (Ufac), uma instituição que me deu todo o suporte para que eu chegasse aqui.

Agradeço a todos os professores e professoras, pela dedicação, atenção, carinho e esforço, pois ministrar aulas através do ensino remoto não é nada fácil.

E agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse concluído.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Visão geral do aplicativo Sway.....	99
Figura 2 - Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira no Rio de Janeiro no Carnaval 2019. ....	104
Figura 3 - Comissão de frente da Mangueira .....	105
Figura 4 - Comissão de Frente.....	105
Figura 5 - Print da página 86, do livro História do Ensino Médio, Coleção Lumem	107
Figura 6 - Mapa dos territórios no litoral que estiveram sob domínio dos Tapuias nos anos 1688 até 1694. ....	109
Figura 7 - Mapa dos Povos Indígenas do Rio de Janeiro .....	111
Figura 8 - Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju .....	112
Figura 9 - Quilombo dos Palmares.....	114
Figura 10 - Alegoria da Mancha Verde representando a viagem da princesa Aqualtune do Congo ao Brasil.....	116
Figura 11 - Visão geral do site Super Professor .....	117
Figura 12 - A Cabocla - Independência da Bahia .....	119
Figura 13 - A Revolta dos Malês .....	120
Figura 14 - Print da página 194 do livro digital de Sociologia, Volume Único, Capítulo 15, Movimentos Sociais .....	122
Figura 15 - Manifestação dos negros brasileiros durante a ditadura militar .....	123
Figura 16 - Gráfico do questionário aplicado aos estudantes da 1ª série do Colégio Sigma, referente à questão de número 11, do Roteiro História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir? .....	125
Figura 17 - Gráfico do questionário aplicado aos estudantes da 1ª série do Colégio Sigma, referente à questão de número 8, do Roteiro História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir? .....	126
Figura 18 - Gráfico do questionário aplicado aos estudantes da 1ª série do Colégio Sigma, referente a questão de número 11, do Roteiro História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir? .....	127
Figura 19 - Gráfico do questionário aplicado com estudantes da 2ª série do Colégio Sigma, referente a questão de número 10, do Roteiro que trata do tema Revolta dos Malês e Luiza Mahin .....	129
Figura 20 - Print da página 86 do livro digital de História, volume 4, Capítulo 13, Regência .....	129
Figura 21 - Gráfico do questionário aplicado com estudantes da 2ª série do Colégio Sigma, referente a questão de número 11, do Roteiro que trata do tema Revolta dos Malês e Luiza Mahin .....	130



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FNB	Frente Negra Brasileira
G.R.E.S.	Grêmio Recreativo Escola de Samba
IBGE	IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TEM	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAC	Universidade Federal do Acre

## RESUMO

OLIVEIRA, Ana Cláudia. **A História que a História não conta: a abordagem decolonial presente no samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira.** Orientadora: Teresa Almeida Cruz. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023. 144 p.

Este trabalho tem como objetivo discutir o samba como linguagem criativa para o Ensino de História, destacando como o enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019, “História para ninar gente grande”, se configurou como uma narrativa que trouxe para o palco da história indígenas, a população negra e mulheres, como sujeitos sociais silenciados pela história tradicional, marcada pelo colonialismo, eurocentrismo e racismo, possibilitando trabalhar a abordagem da crítica decolonial na construção de histórias plurais e insurgente. Por meio de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e da pesquisa-ação educacional, foi possível discutir a relação do samba com a Cultura e História do Brasil, e sua importância como recurso didático na construção de outras narrativas. Como produto foram elaborados oito (08) roteiros de aprendizagem, um instrumento pedagógico elaborado, intencionalmente, por meio de um planejamento prévio e que busca o envolvimento e desenvolver a autonomia dos(as) discentes. Nestes roteiros foram contempladas histórias de indígenas, negros e mulheres, personagens marginalizados pelos livros didáticos, e que, também não foram privilegiados pelas estruturas normativas do sistema brasileiro, buscando despertar nos estudantes a necessidade da crítica histórica decolonial. Esses roteiros foram aplicados em duas escolas de Ensino Médio na cidade de Rio Branco: O Colégio Sigma, escola da rede particular de ensino e na Escola Estadual José Rodrigues Leite, escola da rede estadual de ensino. O roteiro de aprendizagem elaborado com o Sway, como recurso didático, utilizado em sala dando suporte a aula, para desenvolver atividades extraclasse, como retomada de conteúdos, como recurso didático de apoio, ou buscando aprofundar conteúdos, se apresentou como um facilitador da aprendizagem, pois nele apresentamos ações orientadas com a finalidade de direcionar os estudantes à compreensão dos fatos históricos numa perspectiva intercultural ligada ao pensamento decolonial.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; Samba-enredo; Mangueira; Decolonialidade; Roteiro de Aprendizagem.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Ana Claudia. **The story that history doesn't tell: the decolonial approach present in the samba-plot of Estação Primeira de Mangueira**. Advisor: Teresa Almeida Cruz. 2023. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) - Professional Graduate Program in History Teaching at the Federal University of Acre, Rio Branco, 2023. 148p.

This work aims to discuss samba as a creative language for Teaching History, highlighting how the plot of the Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira of the year 2019, "História para ninar Gente Grande", was configured as a narrative that brought to the stage of indigenous history, the black population and women, as social subjects silenced by traditional history, marked by colonialism, Eurocentrism and racism, making it possible to work on the approach of decolonial criticism in the construction of plural and insurgent histories. Through exploratory, bibliographic and educational action research, it was possible to discuss the relationship between samba and the Culture and History of Brazil, and its importance as a didactic resource in the construction of other narratives. As a product, eight (08) learning scripts were elaborated, a pedagogical instrument intentionally elaborated through prior planning and which seeks to involve and develop the autonomy of students. In these scripts, stories of indigenous peoples, blacks and women, characters marginalized by textbooks, and who were also not privileged by the normative structures of the Brazilian system, seeking to awaken in students the need for decolonial historical criticism were contemplated. These scripts were applied in two high schools in the city of Rio Branco: Colégio Sigma, a private school and Escola Estadual José Rodrigues Leite, a state school. The learning script elaborated with Sway, as a didactic resource, used in the classroom to support the class, to develop extracurricular activities, such as resuming content, as a support didactic resource, or seeking to deepen content, presented itself as a learning facilitator, because in it we present oriented actions with the purpose of directing students to the understanding of historical facts in an intercultural perspective linked to decolonial thinking.

**Keywords:** Ethnic-racial relations; Samba-enredo; Hose; Decoloniality; Learning Roadmap.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - POR UMA CRÍTICA DA COLONIZAÇÃO: O LUGAR DE NEGROS E INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.</b>	<b>25</b>
1.1 PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	25
1.2 REGULAMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HISTÓRIA ENSINADA	34
1.3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	42
1.4 O PENSAMENTO DECOLONIAL	49
<b>1.4.1 O Giro Decolonial e as Dimensões da Colonialidade</b>	<b>50</b>
<b>1.4.2 Pensamento Decolonial no Brasil</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO II - DANDO PASSAGEM PARA O SAMBA-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA: OUTRAS HISTÓRIAS POSSÍVEIS</b>	<b>69</b>
2.1 A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO	69
2.2 A ORIGEM DO SAMBA	76
2.3 O SAMBA-ENREDO E SUA ORIGEM	80
2.4 O SAMBA-ENREDO COMO RECURSO DIDÁTICO	83
2.5 CONHECENDO O PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO: ANÁLISE DOS PERSONAGENS HISTÓRICOS DO SAMBA DA MANGUEIRA/2019	87
<b>CAPÍTULO III: SAMBA NA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>94</b>
3.1 O ROTEIRO DE APRENDIZAGEM	94
3.2 SWAY: UM APLICATIVO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO	99
3.3 PRODUTO DIDÁTICO: OS ROTEIROS DE APRENDIZAGEM	101
<b>3.3.1 Roteiro de Aprendizagem: História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a G.R.E.S. mangueira quer transmitir?</b>	<b>101</b>
<b>3.3.2 Roteiro de Aprendizagem: Confederação dos Cariris</b>	<b>107</b>
<b>3.3.3 Roteiro de Aprendizagem: Confederação dos Tamoios</b>	<b>110</b>
<b>3.3.4 Roteiro de Aprendizagem: Os Quilombos</b>	<b>113</b>
<b>3.3.5 Roteiro de Aprendizagem: Acotirene, Aqualtune e Dandara</b>	<b>115</b>
<b>3.3.6 Roteiro de Aprendizagem: Salve os caboclos de Julho</b>	<b>118</b>
<b>3.3.7 Roteiro de Aprendizagem: A Revolta dos Malês e Luiza Mahin</b>	<b>120</b>
<b>3.3.8 Roteiro de Aprendizagem: Quem foi de aço nos anos de chumbo</b>	<b>121</b>
3.4 A AVALIAÇÃO DO ROTEIRO	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir o samba como linguagem alternativa para o Ensino de História, destacando como o enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019, “História para ninar gente grande”, se configurou como uma narrativa que trouxe à tona manifestações culturais e desigualdades sociais identificadas e associadas às mulheres, aos indígenas e à população negra, como sujeitos sociais silenciados pela história tradicional, marcada pelo colonialismo, eurocentrismo e racismo.

A trama do samba, enquanto gênero musical consolidou-se e tornou-se portador de expressões culturais e de difusão de tradições e valores, realizando, assim, uma variedade de interpretações históricas, da diversidade cultural brasileira e suas diferentes abordagens, com destaque para a contribuição da mulher em nossa sociedade, bem como em relação às identidades étnico-raciais, os intercâmbios culturais, as desigualdades sociais, o racismo e o preconceito. Todos esses temas têm como inspiração o samba-enredo da Escola de Samba Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande”.

No decorrer de minha trajetória enquanto professora de História, por aproximadamente vinte (20) anos, trabalhando com diferentes realidades sociais, e com diferentes séries do ensino fundamental, médio e diversas modalidades de ensino, observei que quando as músicas são utilizadas para este fim, é mais fácil para alunos e alunas compreenderem determinados conteúdos curriculares.

Em nossa sociedade, as linguagens alternativas se tornam importantes para o Ensino de História, uma vez que através delas é possível trabalhar conceitos, elementos culturais e sociais de um determinado momento histórico. A música pode ser utilizada com essa finalidade, e para que isso ocorra, é fundamental que o profissional, ao recorrer a esse recurso, tenha prudência e atenção com a interação deste instrumento e seu momento histórico. Além do mais, as metodologias de ensino nas escolas exigem do docente uma postura reflexiva, uma avaliação constante em relação às suas práticas, bem como uma formação continuada. O uso de diferentes linguagens, permite trabalhar com alunos e alunas a partir do mundo em que ele está inserido, além de contribuir no entendimento do conhecimento histórico. Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 164) ressalta “que ao incorporar diferentes linguagens no processo de Ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os

saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem”.

Atualmente alunos e alunas têm muito contato com internet, televisão, cinema, revistas, jornais, no entanto, ao adentrar a sala de aula, encontram outra realidade, considerada por eles como algo monótono, em razão dos poucos ou nenhum recurso tecnológico utilizado por professores e professoras. Isso pode gerar um certo desinteresse pelo conteúdo proposto, assim como situações de falta de participação, desinteresse e indisciplina. Além do que, novas teorias sobre a construção do conhecimento e o processo de aprendizagem exige uma reflexão sobre sua própria prática, combinando uma ação reflexiva, autoconsciente e teoricamente coerente para superar a memória, o monólogo e a passividade do(a) discente. Atualmente, é exigido que professores e professoras, além de orientadores e pesquisadores, sejam também profissionais reflexivos e mediadores de relações.

O professor no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções de representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento [...] (FONSECA, p. 164, 2003)

Por isso, ao buscar desenvolver atividades que combinem as questões sobre a diversidade cultural e desigualdade social com a música, o samba-enredo da Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) A Estação Primeira de Mangueira de 2019 se configurou como uma opção por estar eivada de manifestações culturais e desigualdades sociais identificadas e associadas às mulheres, indígenas e população negra, bem como por trazer à tona sujeitos sociais silenciados pela história tradicional, marcada pelo colonialismo, racismo e eurocentrismo.

Neste sentido, esta dissertação tem como finalidade analisar o samba-enredo “História para ninar gente grande” como abordagem da crítica decolonial<sup>1</sup> na

---

<sup>1</sup> Sentimos a necessidade de tratar neste momento o significado das palavras descolonialidade e decolonialidade. A descolonialidade é discutida sobretudo, nas obras de Quijano e diz respeito às lutas anticoloniais que assinalaram o processo de independência das antigas colônias, podendo ser compreendida como uma forma de vencer o colonialismo e as relações de submissão causadas por ele. Já a decolonialidade está relacionada a um projeto de desobediência histórica da colonialidade. A partir da ideia de que não há possibilidade de desfazer ou anular a estrutura de poder colonial, o propósito dele é alcançar meios para contestá-la constantemente e romper com ela.

construção de histórias plurais e insurgentes; discutir a relação do samba com a cultura e história do Brasil, e sua importância como recurso didático na construção de outras narrativas; analisar como o samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019, construiu uma releitura sobre a participação de mulheres, negros e indígenas e a sua importância na construção da sociedade brasileira.

Por fim, apresentar oito (08) Roteiros de Aprendizagem elaborados na plataforma do Microsoft Sway, ferramenta que tem como finalidade promover o compartilhamento de meios interativos, a partir do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, enfatizando a relação existente entre história e memória, dado que a proposta do presente trabalho é recuperar elementos do passado identitário de grupos que foram silenciados pela história oficial, procurando formas de recriar o lugar da memória, reconectando as salas de aula ao passado e à reconstrução da memória, despertando nos(as) alunos e alunas a necessidade da crítica histórica decolonial.

Os Roteiros foram aplicados no Colégio Sigma, escola da rede particular de ensino, que possuía em 2022, cento e dezoito (118) alunos e alunas nas três séries do Ensino Médio e na Escola Estadual José Rodrigues Leite, escola da rede estadual de ensino, no qual estavam matriculados cento e seis (106) alunos e alunas, nas três turmas da 3ª série, também do Ensino Médio no mesmo ano. Nesta escola duas professoras se disponibilizaram a aplicar o material, sendo que uma é professora de História e a outra é professora de Física, no turno vespertino.

A possibilidade de trabalhar essa história na perspectiva decolonial, na sala de aula, do ponto de vista legal, surgiu desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, através de seu artigo 242, § 1º que diz: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, sendo reforçada pela Lei 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288 de 2010, em seu artigo 16 menciona que cabe ao Poder Executivo federal, através de seus órgãos promover políticas de promoção da igualdade e de educação, além de outros marcos legais.

Hoje as instituições de ensino públicas e privadas são regidas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), cuja orientação jurídica é o fornecida através do artigo 26 e artigo 26A (modificados pelas leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008) a consolidarem nos currículos da educação básica a reflexão sobre as colaborações das diversas culturas para a formação e desenvolvimento do povo brasileiro, especialmente em relação às matrizes africana, indígena e europeia, assim

como a exigência do estudo da história da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Porém, não podemos esquecer que a Constituição Federal em seu artigo 3º, inciso IV, menciona em seu texto legal que um dos objetivos básicos da República é a “promoção do bem de todos sem qualquer forma de preconceito ou discriminação” (BRASIL, 2020), no mesmo caminho, o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma:

Todas as pessoas têm capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (UNICEF, 2020).

As instituições escolares do ensino fundamental e médio, públicas e particulares, já possuem hoje, orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que versam especificamente sobre as políticas públicas para a educação antirracista projetada como um dos eixos principais da política educacional a ser desempenhada pelos inúmeros sistemas de ensino, em concordância com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2004, o Parecer CNE/CP nº 3 de 2004, que estabelecem e “regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”; a Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009 e o Parecer CNE/CEB nº 20 também de 2009, que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010 e o Parecer CNE/CEB nº 7 de 2010 e, que regulam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010 e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2010, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ressaltando que hoje tem a duração de 9 (nove) anos; e o Parecer CNE/CEB nº 5 de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Todos os sistemas de ensino são guiados pelo Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, seja ele o âmbito Municipal, Estadual, Distrito Federal ou União, para a Educação das Relações Étnicas e Raciais como também para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por isso, este trabalho se enquadra nas expectativas do Ensino de História, por atender à finalidade das diretrizes, que segundo menciona Abreu e Mattos (2008, p.



12) simbolizam um esforço de valorização, democratização e correção das desigualdades históricas na sociedade brasileira.

A problemática que norteia o trabalho se apresenta da seguinte maneira: de que forma as mulheres, negros e indígenas são abordadas no Samba-enredo da Mangueira de 2019 “História para ninar gente grande” e como ele pode ser utilizado nas aulas de História para discutir o papel das mulheres, dos negros e dos indígenas na construção da sociedade brasileira, dimensões que foram excluídas do currículo eurocêntrico e de uma história colonialista. Tendo como objetivo central analisar através do samba-enredo da Mangueira de 2019 outras histórias do Brasil relacionadas às populações negras, indígenas e mulheres, dando visibilidade às ações históricas destes importantes grupos que foram silenciados pela historiografia colonialista, patriarcal e racista. Outrossim, o samba-enredo “História para ninar gente grande” se revela como abordagem da crítica decolonial na construção de histórias plurais e insurgentes.

Neste sentido, o Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade propõe uma forma de combater o colonialismo continuado. Esse grupo foi criado na década de 1990, nos Estados Unidos, através do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, onde os primeiros textos reportam-se a Aníbal Quijano, *Colonialidad y modernidad-racionalidad* entre os anos de 1989 e 1992 (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

Importante salientar que, segundo o entendimento de Ballestrin (2013, p. 93), o termo “subalterno”, “aparece no sentido dado por Gramsci como grupo desagregado que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes”. Foi imposto ao sujeito ou grupo considerado subalterno, um silêncio epistemológico e ontológico, e que surge pela voz da elite como inferior, não sendo considerado em sua dimensão heterogênea e híbrida.

O Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, fortaleceu “um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105), denominado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 de “Giro decolonial”.

O mesmo grupo formou uma aliança com o *South Asian Bottom Research Group*, (Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos), que promoveu esforços para incluir os colonizados na narrativa, composto pelo palestino Edward Said e pelos indianos Gayatri Spivak, Homi Bhabha e Ranajit Guha, se estabeleceram desde 1970, porém, esses autores alcançaram projeção para outros países na década de 1980

(BALLESTRIN, 2013, p. 92 e 93).

Dentro do Grupo da América central, África e Ásia,

Frantz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920- ) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica. [...] A esses três clássicos soma-se a obra *Orientalismo* (1978), de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo martinicano, é considerado um dos pensadores mais importantes do movimento anticolonial e decolonial. Seu livro "Os condenados da Terra", publicado em 1961, é um marco da teoria e prática anticolonial e é uma referência para os estudos decoloniais. Fanon descreve o impacto do colonialismo na psicologia das pessoas colonizadas, analisando como as relações coloniais são internalizadas e reproduzidas no nível individual e coletivo. Ele propõe a necessidade de uma revolução anticolonial e da construção de uma nova sociedade livre de opressão.

Aimé Césaire, poeta e político martinicano, é conhecido por ser um dos fundadores do movimento negritudista, que buscava valorizar a cultura e as tradições africanas e afrodescendentes. Em seu livro "Discurso sobre o colonialismo" (1950), Césaire critica as ideologias coloniais e defende a necessidade de uma ruptura com o colonialismo e a construção de uma nova sociedade baseada na justiça e igualdade.

Albert Memmi, sociólogo e escritor tunisiano, escreveu o livro "Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador" (1957), em que analisa as relações coloniais a partir da perspectiva do colonizado e do colonizador. Ele descreve as formas como o colonizado é explorado e oprimido pelo colonizador, mas também destaca as contradições e tensões presentes nas relações coloniais.

Esses autores foram importantes para o desenvolvimento do pensamento decolonial, pois propuseram uma reflexão crítica sobre as relações coloniais e pós-coloniais, analisando as formas como a opressão e a desigualdade foram construídas e reproduzidas ao longo da história. Eles propuseram a necessidade de uma ruptura com o colonialismo e a construção de uma nova sociedade baseada na justiça e na igualdade, valorizando a cultura e as tradições dos povos colonizados e oprimidos.

Outro nome que se apresenta é o de Walter D. Mignolo, um dos mentores do Grupo Latino e esteve na reunião inicial do grupo asiático. No entanto, ele apresentou

uma crítica aos textos elaborados pelos indianos, por causa de suas heranças coloniais deixados pelos ingleses, desta forma, apresentavam uma visão diferente da conquista da América Latina. De acordo com Ballestrin (2013), esta e outras diferenças, levaram, em 1998, à dissolução do grupo, momento em que foi criado o Grupo de Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. Mignolo foi um de seus fundadores, porém não tem a participação de brasileiros, segundo menciona Ballestrin (2013, p. 96). O nome do grupo se dá justamente em relação aos temas que são debatidos: modernidade, colonialidade e decolonialidade.

Entretanto, embora os intelectuais brasileiros engajados não fizessem parte deste grupo da América Latina, não podemos deixar de considerar a longa tradição de resistências e lutas das populações indígenas e negras contra o colonialismo, o racismo e todas as formas de violências que continuam até hoje. Por outro lado, temos que registrar a produção engajada da intelectualidade negra por autores como Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, Petronilha Beatriz Gonçalves, Sueli Carneiro, entre outros, que constitui a “perspectiva negra decolonial brasileira” como aborda Nilma Lino Gomes (2018) que faz parte da “decolonialidade e pensamento afrodiásporico” (COSTA, TORRES, GROSFUGUEL, 2018).

Nos últimos anos, a decolonialidade tem sido um tema cada vez mais presente no debate acadêmico e político no Brasil, especialmente a partir das lutas dos movimentos sociais e das comunidades afrodescendentes e indígenas. Ela busca questionar as formas tradicionais de pensamento e produção do conhecimento, que são marcadas pela influência das lógicas coloniais, eurocêntricas e racistas.

No contexto brasileiro, a decolonialidade é percebida como uma forma de reivindicar e valorizar as diversas culturas e saberes que foram historicamente oprimidos e silenciados pelo projeto colonial e imperialista. Isso inclui, por exemplo, os saberes das comunidades tradicionais, dos povos indígenas, dos afrodescendentes e das mulheres, entre outros grupos marginalizados.

A decolonialidade também é percebida como uma forma de reconhecer e reparar as violências históricas e estruturais que foram cometidas contra esses grupos, como a escravidão, a expropriação de terras e recursos, a discriminação racial e de gênero, entre outras formas de opressão.

No Brasil, a decolonialidade tem sido aplicada em diversos campos, como a educação, a arte, a política e a cultura. Há uma busca por repensar e transformar as estruturas sociais, políticas e culturais que reproduzem as desigualdades e injustiças,

valorizando a diversidade e promovendo a justiça social.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o Ensino de História do Brasil e sua trajetória. Muitos historiadores vêm apontando nossa subordinação, nas categorias do poder, do ser e no sentido de manter um padrão científico e epistemológico e que raramente envolve a realidade de nosso país, devido às diversas culturas existentes bem como sua ancestralidade.

O objetivo não é desprezar ou desmerecer aquilo que os pensadores europeus desenvolveram, mesmo porque, também somos constituídos por esse mesmo conhecimento. No entanto, não somos apenas descendentes do ideário iluminista, nossos conhecimentos são variados. Porém, muitas vezes o conhecimento produzido no Brasil é considerado “inferior” ou “subalterno”. Neste sentido, pobres, negros, indígenas e mulheres, foram totalmente desprezados, porque as elites, econômica e intelectual, preferiram seguir as tradições europeias, tanto na idade moderna quanto na contemporaneidade. Porém, essa história sempre existiu de forma silenciosa e invisível.

Importante destacar que as categorias raciais e de gênero têm sido historicamente utilizadas como uma forma de deixar que uma pessoa ou grupo venha discriminar outros grupos ou indivíduos que eram vistos como diferentes ou inferiores mesmo porque,

não podemos presumir que toda e qualquer desigualdade racial é consequência do racismo, mas a continuação de tais diferenças em longo prazo sugere fortemente a operação de algum tipo de discriminação racial, porque existem muitos exemplos no continente de outros grupos, que foram estigmatizados e sofreram grandes desvantagens no passado (MONSMA, 2021. p. 01).

O racismo, cientificamente defendido no século XIX, contribuiu para a desigualdade racial. O mesmo autor ainda aponta uma diferença entre racismo e racialismo sendo que este último estaria relacionado à crença de “raças” biológicas, enquanto o primeiro, seriam as formas que se apresentam o racialismo que defendem a dominação de uma “raça” sobre outra e servem para defender e justificar a superioridade racial.

Neste contexto surge a ideia de decolonialidade, trata-se de uma escola de pensamento usada basicamente pelo movimento latino-americano, tendo como alvo emancipar a produção de conhecimento que busca interpretar a história não apenas com a visão eurocêntrica, mas também a partir dos vários sujeitos históricos existentes

na Abya Yala. De forma simplificada essa ideia traz uma crítica a proposição universal que foi conferida ao conhecimento ocidental e o predomínio de uma “padronização” da cultura ocidental. Os defensores do pensamento decolonial entendem essa tentativa de uniformização cultural como sendo a base do imperialismo ocidental.

Falar sobre a decolonialidade não é um trabalho simples, pois trata-se de uma área ainda muito debatida na América Latina e que, no campo epistemológico, vem ganhando espaço também no Brasil. Inicialmente seu objetivo fundamenta-se em denunciar a subordinação dos países considerados em desenvolvimento em relação ao poder hegemônico dos Estados Unidos da América bem como dos países europeus. Ligados em três setores: a colonialidade do poder, do ser, e do saber. Ao mesmo tempo, os estudiosos envolvidos com essa nova maneira de ver o mundo e as relações de poder existentes, procuram por ações e formas de pensar que venham constituir suas próprias culturas de forma a destacá-las frente ao processo de globalização que, silencia àqueles que são considerados “inferior”, em decorrência de sua cultura ou seu gênero, seja num contexto epistêmico, ideológico ou mesmo econômico.

Catherine Walsh (2013, p. 36) reflete sobre os procedimentos educacionais com base em conceitos como: decolonialidade, ou seja, a luta contra o não existir, pensamento crítico de fronteira, pensamento-outro. Ela também chamou atenção para a questão da interculturalidade, que segundo ela seria uma estratégia como princípio que conduz a pensamentos, ações e novos conhecimentos. O conceito de interculturalidade é o cerne da (re)construção do pensamento do outro. Nessa perspectiva, ela é vista como um processo e um projeto político (WALSH, 2021, p. 13)

Pensamento relacional no tocante ao outro teve sua origem, segundo Munsberg e Silva (2018, p. 143) com Abdelkebir Khatibi, autor árabe-islâmico que defende a ideia da existência de um pensamento com fundamento na decolonização, ou seja, a luta da existência versus a não-existência, de forma que a existência domine a desumanização. É um ponto de vista análogo à da colonialidade do ser, uma forma de questionar a negação histórica da existência da população não europeia, afrodescendentes e indígenas da América Latina.

Em relação às questões de gênero, o debate é publicado pelo feminismo da descolonização. Pensadores como Lara Dotson, Bidaseca e Castillo (2013) apontaram que diferentes ondas do feminismo foram iniciadas por mulheres brancas, sua preocupação é mostrar a necessidade de se respeitar as diferenças entre

mulheres indígenas, africanas e latino-americanas. É necessário usar isso como uma forma de dar aos grupos étnicos, que foram vítimas de preconceitos e discriminação, em razão do processo de racialização e discriminação de gênero na Europa, o devido respeito.

Neste sentido, o samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira em 2019 apresentou uma narrativa decolonial que busca dar visibilidade aos negros, indígenas e mulheres, que são tidos como minorias sociais, e que foram subalternizadas no decorrer da história do Brasil. Mas na letra do samba aparecem como protagonistas desta mesma história, propondo um novo olhar para a História do Brasil, bem diferente da história encontrada nos livros didáticos.

A música é considerada um excelente recurso didático e no caso do samba-enredo se apresenta também como forma de apresentação de outras narrativas. Por isso, a preocupação em buscar uma relação entre história e memória, como a finalidade de despertar nos alunos e alunas a necessidade da crítica histórica decolonial.

Os sambas-enredo são obras lançadas para acolher um tema a ser explorado por um Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) também conhecido por agremiação carnavalesca no decorrer do desfile em que se apresentam com alegorias, fantasias e trilha sonora. Assim, o samba-enredo se apresenta como um dos ingredientes principais para um desfile carnavalesco.

O enredo “História para ninar gente grande” foi desenvolvido pelo carnavalesco Leandro Viera, tendo como compositores do samba-enredo Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino e Luiz Carlos Máximo, que destacou atores esquecidos ou colocados em segundo plano pela historiografia oficial brasileira durante quase todo o século XX, como portadores de uma cultura que data do período colonial brasileiro, segundo avistamos por meio do trecho: “a história que a história não conta”. Esse verso pode ser considerado o ponto chave do samba campeão da Estação Primeira de Mangueira.

O que foi escrito nos versos e apresentado na avenida naquele desfile das escolas de samba pela Mangueira, não está expresso nos livros didáticos de história da educação básica, mesmo porque, segundo o samba-enredo, os verdadeiros heróis se encontram nas favelas, em bairros afastados do centro da cidade, nos barracões, nas tribos indígenas, e não nas imagens reproduzidas pelos vitoriosos nos livros didáticos.

De maneira geral, é possível ver a memória popular moldar e estabelecer perspectiva histórica, historicidade e cooperar para compreender a identidade étnica e as condições das mulheres na história do Brasil.

Cabe salientar que o exame da letra do samba-enredo permite comparações com o momento atual, já que ele inicia com o verso “Ô, abre alas pros teus heróis de barracões”, que são os trabalhadores, majoritariamente negros e pobres que fazem o carnaval, a festa ser possível, mas que não aparecem durante o desfile.

Por outro lado, pode representar também os heróis das periferias, das comunidades, os moradores de áreas longínquas do centro das grandes cidades e que vão a pé, que pegam ônibus para irem para o trabalho, homens e mulheres que lutam diariamente para levar o alimento, o pão de cada dia, para suas residências.

A letra do samba-enredo ultrapassa os limites da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, e da Marquês de Sapucaí, para dar um novo significado aos barracões, que são as casas simples de alvenaria, de taipa ou de madeira, erguidas nas periferias ou ainda as ocas de palha. Também traz um novo significado para a História do Brasil, quando trouxe para a avenida nomes como Leci Brandão, Jamelão, Dandara, Acotirene, Aqualtune, Luísa Mahin, José Piolho, Tereza de Benguela, Esperança Garcia, Manoel Congo, Marianna Crioula, Carolina de Jesus, Aleijadinho, Marielle Franco, Cunhambebe, Dragão do Mar de Aracati, Sepé Tiaraju, além de citar os índios Cariri, os Caboclos de julho e os Malês. Salientando que a história desses personagens nem sempre estão presentes nos livros didáticos ou nas instituições de ensino de educação básica, lembrando que a sociedade brasileira é caracterizada pelo patriarcado, colonialismo e racismo.

Chimamanda Adichie nos chama atenção para o perigo de uma história única. dá a indicação de que, para se ter uma única história sobre uma sociedade ou um povo, basta apresentá-la como uma única coisa diversas vezes e isso é o que eles se tornarão a partir daquela narrativa. Segundo ela, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (2009).

Por meio do giro decolonial e da “perspectiva negra decolonial brasileira”, várias perspectivas se abrem, uma vez que o grupo é formado a partir de diversos pensamentos e ideias de forma que as diversidades são acolhidas e incentivadas no espaço do diálogo decolonial, da crítica à colonialidade do poder, do ser e do saber.

A narrativa do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, ao tratar

sobre as lutas das mulheres, da população negra e indígena, frisa-se, personagens excluídos dos livros didáticos de História, acaba por romper com esse olhar de dor e sacrifício imposto e abre novas leituras sobre suas lutas, verificando as diversas abordagens e discursos acerca de realidades sociais análogas.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro intitulado “Por uma crítica da colonização: o lugar de negros e indígenas na história do Brasil” fiz uma análise quanto ao Ensino de História no Brasil e a regulamentação da Lei 11.645/2008, sua importância para a história ensinada, bem como a Educação das Relações Étnico-raciais, crítica sobre a colonização no sentido de discutir o lugar de negros, indígenas e mulheres na História do Brasil.

No segundo capítulo denominado “Dando passagem para o samba no Ensino de História: outras histórias possíveis” abordei uma apreciação sobre a música na sala de aula, dando ênfase ao samba, como recurso didático, observando que, no Rio de Janeiro, o samba e suas expressões culturais foram reconhecidos como patrimônios culturais imateriais do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico. Em seguida, discuti a letra do samba-enredo da Escola de Samba Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande”, analisando os personagens históricos ali retratados.

No terceiro capítulo intitulado “Samba na História: uma proposta de intervenção pedagógica” desenvolvi, como produto didático, oito (08) Roteiros de Aprendizagem, que é um instrumento organizado e elaborado a ser aplicado no Ensino Médio da Educação Básica com temas históricos que são apresentados no samba-enredo da Mangueira de 2019. O Roteiro de Aprendizagem é um instrumento elaborado propositalmente, através de um planejamento prévio, com o objetivo de orientar os estudos dos(as) estudantes, de forma intencional. Ao mesmo tempo, eles favorecem o envolvimento e a autonomia dos(as) discentes.

Levando em consideração que estamos trabalhando através do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>2</sup>, optou-se por elaborar os roteiros de aprendizagem com os

---

<sup>2</sup> Em janeiro de 2020, durante a semana pedagógica do Colégio Sigma, tivemos uma formação sobre como elaborar um Roteiro de Aprendizagem e como utilizar algumas ferramentas da Microsoft, entre elas o *Forms* e o *Sway*. Até esse momento a ideia do colégio era dinamizar as aulas e torná-las mais interessantes e atrativas aos discentes. Em razão do avanço tecnológico que se apresenta, as escolas precisam investir em capacitação e formação de seus professores. O que ninguém imaginava é que dois meses depois estaríamos em isolamento social. Esse fato aconteceu no dia 17 de março de 2020. Inicialmente pensamos que voltaríamos para o presencial em 10 dias no máximo. Dez dias depois, o recesso do mês de julho foi antecipado, e nós professores do Colégio Sigma passamos por mais formação. Nesse momento para conhecer a ferramenta *Teams*, que é uma plataforma da Microsoft utilizada para aulas ao vivo, comunicação com os discentes, gravar vídeos entre outros. No Colégio



personagens e temas do samba-enredo analisado, através do aplicativo criado pela Microsoft Office, denominado de *Sway*, e que facilita a criação de apresentações e orientações de forma interativa, ao mesmo tempo que facilita a criação e o compartilhamento de Roteiro de Aprendizagem e outros documentos. No *Sway* é possível adicionar textos, imagens, vídeos, links e outras fontes.

---

passamos a ministrar aulas através do *Teams*, o sistema poliedro também disponibilizou uma plataforma de atividades. Eu comecei a usar o *Sway* somente em novembro de 2020. E ainda assim elaborei apenas dois roteiros nessa plataforma. Um para a primeira série do Ensino Médio e outro para a 2ª série. Em 2021 o ensino tornou-se híbrido. Tínhamos alunos em sala de aula e em casa. As aulas aconteciam na escola, porém eram transmitidas ao vivo, e havia a possibilidade dos alunos e alunas em casa interagir com a turma que estava no presencial. Foi nesse momento que eu comecei a substituir os slides pelo *Sway*. E aos poucos eu passei a utilizar roteiros através do *Sway* para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

## **CAPÍTULO I - POR UMA CRÍTICA DA COLONIZAÇÃO: O LUGAR DE NEGROS E INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.**

Uma crítica da modernidade na concepção decolonial sustenta que a emancipação de povos subalternizados durante séculos de colonização só será viável após a substituição da subordinação da experiência e da epistemologia estabelecida pela modernidade. Também apresenta uma crítica à hegemonia das narrativas eurocêntricas e apresenta a necessidade de dar espaço e voz aos povos colonizados, valorizando suas culturas e conhecimentos.

Porém antes de adentrarmos neste tema, entendemos ser importante fazer uma breve análise sobre a produção historiográfica e sobre a História do Ensino de História no Brasil, para compreendermos melhor a necessidade e importância dessa visão, produção e prática decolonial nas instituições de ensino.

### **PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

As primeiras preocupações quanto à produção historiográfica no Brasil se iniciam no período regencial, em 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que seguia o modelo do Instituto Histórico, fundado em Paris em 1834. Temístocles Américo Corrêa Cezar (2021, p. 14) menciona que o objetivo inicial do IHGB seria o de criar a História do Brasil dando ênfase a grandes heróis e nomes de destaque da sociedade brasileira com a finalidade de “nacionalizar a cadeia cognitiva que narra os eventos desde o período colonial”. Ao mencionar a palavra nacionalizar Temístocles também chama a atenção na necessidade de se difundir sentimentos e pensamentos patrióticos buscando construir a “identidade” do povo brasileiro.

É importante destacar que no período citado acima as questões políticas colocadas para organizar as produções historiográficas, foi de responsabilidade do IHGB, de forma que a ideia era contar uma História do Brasil na qual enalteceu a nobreza da família real portuguesa, no caso a família dos Bragança, suas façanhas, preterindo os povos originários, colocando-os em segundo plano, tratados como exóticos em um país cuja natureza bela e rica, da qual faziam parte.

Com relação ao Ensino de História, Circe Bittencourt (2018, p. 133), menciona que o seu início está vinculado à criação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo, Olinda e depois Recife, neste momento como um curso preparatório para o ingresso vinculado às academias. O curso preparatório foi controlado e administrado pelo Estado, de forma que a História se apresenta não como disciplina curricular, mas sim como conhecimento necessário para os exames de admissão.

Em 1838 foi criado o Colégio D. Pedro II, fato que é considerado um divisor de águas na educação brasileira e por isso merece destaque. Criado para se transformar em um modelo de escola no ensino secundário, porém seguindo a tendência da época, as atividades pedagógicas destinadas a alunos e alunas inicialmente atendiam as ideias da corrente positivista. Inclusive, segundo Circe Bittencourt (2018, p. 135), o surgimento da História enquanto disciplina, e sua inserção nos currículos educacionais acontece segundo o ideário positivista, ficando abertamente ligada com o ideal de edificar e expor uma história da civilização, e edificação de uma identidade comum da nação, com o objetivo de “colaborar para a distinção cultural das classes dominantes, composta por uma aristocracia agrária escravocrata e por comerciantes submetidos à cultura europeia” (BITTENCOURT, 2018, p. 184).

No mesmo ano, durante o período regencial, e inspirados pelo pensamento liberal francês, Nadai (1993, p.145 e 146) menciona que, através de regulamentação, a disciplina de História passou a ser ensinada na 6ª série. Também neste ano foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, a partir desse momento, passa a orientar a História que seria desenvolvida pelo Colégio Pedro II.

A função do colégio D. Pedro II era o de educar os filhos das elites, nobres e membros da corte do Rio de Janeiro, com o objetivo de prepará-los para exercer os cargos burocráticos do período imperial, enquanto ao IHGB competia, entre outras, a responsabilidade de determinar quais os programas e métodos de ensino que seria utilizado pela nova disciplina. Importante salientar que segundo Elza Nadai (1993,) o corpo docente do Colégio D. Pedro II, também pertencia ao quadro de intelectuais do IHGB de maneira que foram eles que elaboraram os currículos, manuais didáticos bem como os programas a serem trabalhados em sala de aula, e claro, com influência francesa.

Thais Nívea de Lima e Fonseca (2006) analisa que desde o período colonial havia uma preocupação com o estabelecimento de controle, e no século XIX a educação aparecia como uma forma de conformação social e cultural. A autora nos

chama a atenção para o final do século XIX, mesmo com o fim da escravidão, o acesso à educação formal ainda demoraria para essa população. Porém inicia uma discussão sobre as propostas educacionais levando-se em conta a diversidade existente no Brasil, porém dando ênfase para o europeu e ao mesmo tempo fortalecendo a ideia de clareamento da sociedade brasileira.

O projeto apresentado possuía uma característica uniformizadora e elitista. Daí a importância de se criar uma História oficial com o objetivo de construir uma identidade brasileira que, elucida o sucesso do alemão Karl Philipp von Martius uma vez que ele propunha uma história que partisse da mistura de “três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização” (FONSECA, 2006, p. 46), porém com a finalidade de consolidar os modelos políticos existentes no século XIX, ou seja, uma história como instrumento de doutrinação e consagração de uma História imperativa para a sustentação da ordem social vigente no período imperial.

Segundo Thais Fonseca (2006), no ensino primário, a História foi organizada de forma a “inventar tradições”, de modo análogo em relação ao que ocorria em outros países da Europa e da América, agrupou-se a outras disciplinas tais como: Música, Geografia e Língua Portuguesa, sobretudo para consolidar a disciplina em sala de aula, como também em outros espaços públicos, através de “festas cívicas” e desfiles onde os heróis da pátria eram cultivados e consagrados. Trata-se de heróis locais, representantes das oligarquias, fundadores de cidades, desbravadores do nosso território, os bandeirantes. Em sua maioria homens brancos, algumas poucas mulheres como a Princesa Isabel, porém todos brancos, ricos, nobres, de forma que negros, indígenas e mulheres estavam excluídos das narrativas históricas.

Inicialmente surgiu um impasse entre a História Universal e a História Sagrada, isso no ensino secundário. Tal impasse foi solucionado a partir do momento em que deram prioridade a composição de um discurso laico sobre uma história edificada tendo como objetivo inicial explicar a origem dos homens em conformidade com os textos da História Sagrada.

Analisando a evolução do ensino e da disciplina de História no Brasil nota-se que é difícil separar o Ensino de História dos livros didáticos de História, e pode-se perceber que todas as evoluções e transformações da disciplina dependem de certa forma das produções didáticas. No livro “O Ensino de História no Brasil, trajetória e

perspectiva", Elza Nadai já na epígrafe, apresenta uma pista da crítica contundente a este modelo de ensinar História, tradicional e utilizando o livro didático, que segundo ela, causa uma verdadeira aversão por parte de alunos e alunas. Estes acabam por odiá-la, e de certa forma buscam se vingar dela, ao decorarem o mínimo de conhecimento, ou utilizando da 'cola' para passar nos Exames.

Nadai (1993) em sua obra, faz uma recuperação da trajetória percorrida pela disciplina de História no Brasil e as mudanças ocorridas desde o seu surgimento no século XIX. Ela sugere considerar três questões de extrema importância para o Ensino de História no Brasil: o primeiro, criação do estabelecimento oficial de estudos secundários que marcou o início da História enquanto disciplina; o segundo, a criação de cursos de formação de professores com conhecimentos específicos para a disciplina; o terceiro seria as alterações efetivadas na instituição de ensino e na sociedade civil brasileira. Ela menciona que a escola brasileira não dá respostas às questões sociais, e chama a atenção para o fato de que os estabelecimentos de ensino não executam seu papel e que a História vive uma constante "crise criativa" uma vez que inexistente contribuição efetiva em relação às produções e pesquisas, prejudicando o aproveitamento da disciplina e seu papel social.

Nadai (1993) apresenta como se originou o Ensino de História na França, e falou sobre os pioneiros do Colégio Pedro II, e refaz o caminho da disciplina no Brasil, comentando sobre a influência dos estudiosos franceses, até chegar no que ela descreve como crise no Ensino de História e nas produções historiográficas. A autora aponta algumas das angústias de professores e pesquisadores sobre o desenvolvimento do Ensino de História no Brasil e o quanto é frágil seu vínculo com um comprometimento social mais amplo e ao mesmo tempo refaz todo o caminho de forma crítica principalmente quando se trata da abordagem histórica em sala de aula, uma vez que um dos objetivos da História é formar cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade em que está inserido. Ela destaca os modelos que se modificam, sem resultados esperados, que seria a formação de cidadãos críticos e conscientes.

No mesmo sentido, Bittencourt (1990, p. 168) em sua obra "Pátria, civilização e trabalho" nos apresenta sua preocupação em relação a um Ensino de História que não forma cidadãos, porém como ela analisa em seus estudos sobre o Ensino de História em São Paulo, destacando que no início, a maior preocupação era ensinar o civismo, hino, datas, e outros elementos que doutrinam sem a preocupação em

ampliar a visão de alunos e alunas. Ela considera que as autoridades se preocupam com um ensino centrado no civismo, porém sem qualquer interesse em ampliar os investimentos em educação.

O Ensino de História no Brasil em 1889, posteriormente a Proclamação da República, permaneceu nos currículos de diferentes formas, porém conforme discute Selva Guimarães (1995) era usada essencialmente para apontar os grandes feitos dos grandes homens, repassar uma formação moral e cívica com o objetivo de construir uma identidade brasileira.

A escola, é importante destacar, integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos, como o desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a formação de uma sociedade consumista, de políticas democráticas ou não. (BITTENCOURT, 2008, p. 42)

A forma pela qual o ensino foi ampliado, se deve à necessidade em atender as necessidades e demandas de mercado, uma vez que para exercer algumas profissões era preciso que a pessoa tivesse pelo menos os primeiros anos de escolaridade, pessoas alfabetizadas, com noções de matemática. Este foi um grande avanço para a popularização e ampliação da escolarização no Brasil, mas persistiram a existência de muitas distorções, posto que o Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, artigo 69, parágrafo 3º, não admitia que os escravizados tivessem acesso às escolas públicas. Seguindo a mesma orientação, o Decreto nº 7.031 de setembro de 1878 em seu artigo 5º, “todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos”, poderiam frequentar o período noturno, porém, os negros estavam sujeitos a boa vontade de seus senhores, e de sua condição física, em razão do trabalho diário e até mesmo noites de trabalho penoso, acontecimento que impossibilitava seu acesso às escolas.

Importante destacar que no Decreto de 1854, as mulheres escravizadas não poderiam frequentar as escolas, o mesmo acontece com o Decreto de 1878, pois menciona que apenas os homens poderiam frequentar o período noturno.

Estamos frente ao racismo institucional, onde é concedido privilégios e desvantagens, em razão da raça e do gênero de determinados grupos, considerando determinados atos como “normais”, por através do poder e da dominação e neste caso, é explícita a participação do Estado, na exclusão da população negra.

O racismo institucional pode se apresentar de várias formas e todas elas contribuem para a reprodução da desigualdade no Brasil. O Programa de Combate

ao Racismo Institucional (PCRI) considera que essa forma de preconceito se “manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância” (GELEDÉS, 2013, p. 11). Desta forma os grupos que sofrem a discriminação são prejudicados em relação aos benefícios ofertados pelo Estado, como aconteceu no tocante aos estudos de homens e mulheres negras.

É claro que existem exceções como aconteceu com Machado de Assis, mas esses casos fogem à regra. Estas deturpações foram, aos poucos, sendo superadas, com o intuito de produzir mais força de trabalho “qualificada”, com a expansão da indústria e do comércio no Brasil. Mas quanto ao Ensino de História, mais especificamente, este ainda estava muito ligado à questão do civismo, pois era uma maneira de enaltecer o país, atrelado ao projeto nacionalista.

Segundo Bittencourt (1990), é difícil avaliar neste período o Ensino de História isoladamente do ensino como um todo, pois todos os projetos eram coordenados pelo Estado e tinham propósitos específicos direcionados para a educação.

Tal contexto mostrou a impossibilidade de se fazer uma análise do ensino de História isolada da política educacional do período. (...) A questão da educação associada à nacionalização permeou toda série de reformas de ensino e a construção dos programas das diversas disciplinas curriculares. Acentuou-se, no decorrer do período estudado, a questão da unidade nacional, culminando em 1939 com a concepção de educação como um dos instrumentos básicos da segurança nacional” (BITTENCOURT, 1990, p. 27)

O início da trajetória do Ensino de História no Brasil é percebido a partir de 1937, conforme observado por Elza Nadai (1993, p. 147 e 148), fazendo parte dos “planos de estudos” de nível secundário. Porém, a formação de professores na área de História se dá somente a partir de 1934 (NADAI, 1993, p. 153).

Bittencourt adverte sobre a grande crise experimentada pela disciplina de História em razão da criação da disciplina Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e ainda Organização Social e Política Brasileira (OSPB), destacando que não se trata apenas de mudanças curriculares, mas de mudanças inseridas por um estado que vê no Ensino de História um perigo iminente a ser combatido, controlado, suprimido. Ela lembra um de seus interesses que é analisar o momento em que as diversas classes sociais começaram a frequentar as escolas. Bittencourt (2018, p. 131), retrata o percurso do ensino no Brasil e sua expansão para diferentes grupos sociais, já que

no início apenas as elites e famílias tradicionais, eram privilegiadas, com objetivo de formar os futuros mandatários da nação, aproveitando-se da educação para perpetuar as diferenças sociais, já imensas naquela época.

Para desenvolver uma atitude crítica em sala de aula e fornecer um currículo sólido, os professores precisam adquirir novos conhecimentos, uma vez que a sociedade não é estática, também é necessário compreender que a História se realiza em meio a conflitos, e conforme menciona Albuquerque Júnior (2007), não segue a relação de força da lógica cadenciada, linear, pois o discurso histórico de continuidade, desenvolvimento ou progresso pode nos fazer acreditar na construção de um discurso histórico linear. Nesse sentido, Foucault (*apud* Gonçalves) assinala que, a história é construída através de rupturas e deslocamentos contínuos:

Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (GONÇALVES, 2006-2007, p. 4)

Nessas circunstâncias, a pesquisa histórica desempenha um papel importante ao considerar o estudo e a reflexão das relações socialmente construídas e das relações estabelecidas entre indivíduos, grupos e o mundo social. Além disso, as metodologias utilizadas no Ensino de História devem contribuir para que os(as) discentes reflitam sobre seus próprios valores e hábitos cotidianos e os conectem com grupos sociais, regiões, sociedades étnicas, questões de gênero bem como as questões históricas do mundo.

A construção e a reconstrução da história podem contribuir para modificar o modo de alunos e alunas compreenderem o mundo e as relações estabelecidas entre esses elementos, na proporção em que o Ensino de História lhes permite arquitetar noções, contribuindo para que haja mudanças no modo de entender os outros, as relações sociais bem como sua própria História.

É importante enfatizar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História, lançado em 15 de outubro de 1997, Dia dos Professores, evidenciam possibilidades que patrocinam a percepção dos(as) estudantes no que diz respeito ao estudo da História quando aproxima a história ensinada ao conhecimento produzido nas universidades e ao andamento dos debates históricos.

Os PCN's também abordaram sobre a importância de novos temas na história,



redefinição de métodos de pesquisa, literatura e fatores sociais. Da mesma forma, o papel da leitura e interpretação da fonte e do texto também enfatiza os conceitos básicos a serem trabalhados, como identidade, cidadania, memória, tempo histórico, priorizando o ritmo e a duração históricos.

Em 14 de dezembro de 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, porém ela não pode ser considerada um currículo pronto e acabado, mas sim como uma orientação aos objetivos de aprendizagem, observando as particularidades de cada instituição de ensino. E em relação ao Ensino de História, é necessário que alunos e alunas estudem e compreendam a relação entre passado e presente, com o intuito de que venham desenvolver uma visão crítica dos acontecimentos.

Conforme exposto na Base Nacional Curricular Comum (BCC), é preciso transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (2020, p. 401). De forma que os (as) estudantes devem aprender sobre os fatos históricos, mas não fora de contexto ou de maneira distante de sua realidade, também há a necessidade de relacionar a história a outros fatos, e ao próprio presente, pois como afirma Albuquerque Júnior (2012, p. 35), “a história ao nos preparar para viver com finitude, pode nos falar da urgência do próprio viver, pode nos levar a valorizarmos o tempo que temos”.

Atualmente o caráter político e ideológico em que estão inseridos a prática docente e o Ensino de História vem sendo questionados, pode-se citar como exemplo a questão da “escola sem partido”. Dessa forma, é necessário reafirmar os aspectos éticos e estéticos da História e das formas que os professores utilizam para expressar seu conhecimento, no sentido de ressignificar os conceitos históricos em sala de aula e pensar sobre um Ensino de História com base em ideias contra hegemônicas pode ser uma alternativa às ideologias que defendem uma prática com a ausência de embasamentos éticos e políticos.

Com relação ao livro didático, Circe Bittencourt (2004, p. 73), menciona que o livro didático no contexto escolar talvez seja um recurso “de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” não esquecendo que o livro também é uma mercadoria e sofre influência das técnicas de fabricação exigidas pelo mercado. E assim se desenvolve, segundo ela, o Ensino de História, com textos, exercícios e questionários para serem decorados e “tomados”,

sem a menor possibilidade de reflexões mais amplas, de forma que o manual didático se transforma no objeto de salvação dos professores, pois ele facilitava seu trabalho, organizando o conhecimento através de “exercícios” e ao mesmo tempo buscando doutrinar alunos e alunas, reforçando uma atitude tradicional, que tem como objetivo um ensino quantitativo, sem qualquer criticidade, mas que leva a reprodução de conteúdo apresentados pelas propostas curriculares.

Assim continua-se reproduzindo uma forma de se fazer e pensar História muito semelhante ao que acontece no século XIX e início do século XX, destacando os grandes heróis, sem se preocupar em problematizar as questões raciais e de gênero. Além do mais, estudantes são cobrados, em muitas situações, o ato de “decorar” conteúdos, ao mesmo tempo em que a História é utilizada para legitimar um determinado modelo de sociedade. Em muitas situações isso acontece em razão do tempo que é pouco, visto que muitos professores possuem uma carga horária elevada, e em muitas situações trabalhando em mais de uma escola de forma que o tempo para o planejamento das aulas é muito curto, o que impede uma análise mais detalhada do livro e do manual didático que será utilizado. E no caso do Estado do Acre, há uma interferência muito grande da Secretaria de Educação, no sentido de cumprir o que é apresentado pelas Orientações Curriculares.

Muitos professores procuram um livro didático com “dados” bem resumidos, e “exercícios” organizados e com textos apropriados ao nível de leitura dos seus alunos e alunas. São poucos os professores de História que analisam os conteúdos dos livros, questionando as questões ideológicas inerentes nestes. Pode-se observar que a maneira de se ensinar História no Brasil teve poucas mudanças, motivo pelo qual muitos estudiosos analisam que nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, o conhecimento histórico é apenas reproduzido. Porém esse pensamento não é unânime, e mesmo que a reprodução exista, muitos buscam fazer um trabalho diferenciado em sala de aula, descolonizando os conteúdos.

É evidente que existem pesquisadores com muitos trabalhos sendo produzidos na área, e muitos são os profissionais envolvidos. Na Universidade Federal do Acre (UFAC) foi criado em 2018 o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) com o objetivo de desenvolver pesquisas, palestras, cursos, entre outros, numa perspectiva antirracista.

## 1.2 REGULAMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HISTÓRIA ENSINADA

Em 2003, após anos de lutas dos movimentos sociais, mais notadamente do Movimento Negro, foi sancionada a Lei 10.639 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/2006, tornando obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" na educação básica.

No primeiro parágrafo do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assevera a necessidade de se trabalhar a "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2021). A Lei também estabeleceu o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

As raízes da história brasileira estão intimamente relacionadas com o passado colonial e com a utilização de trabalho compulsório no processo de produção açucareira, na mineração e na produção do café, tendo repercussões em todas as áreas da sociedade, perpassando pela política, economia e até no cerne das relações familiares. O regime escravocrata utilizou largamente a população africana em diáspora de diversas nações existentes no continente escravizando-os no Brasil colonial.

No processo de produção do açúcar, ouro, café entre outros produtos, a administração cabia aos senhores da terra ou da lavra que tinham o domínio absoluto das terras, dos escravizados sendo eles indígenas ou africanos, e sobre as mulheres. Na busca por desenvolvimento, através dos séculos, todo esse processo culminou em benefícios materiais e cognitivos para a elite brasileira, paralelo a isso é possível verificar retrocessos sociais às classes menos favorecidas.

A Lei 10.639/2003 abordou a História e cultura afro-brasileira, mas e os indígenas? Também não fazem parte da formação do povo brasileiro? Pois bem, a luta dos povos indígenas inicia com a chegada dos portugueses no Brasil, momento em que se inicia resistências à escravidão por parte da população que habitava as terras brasileiras como a revolta dos índios Cariri no Nordeste, a Confederação dos Tamoios que ocorreu entre 1554 e 1567, Os Caboclos de julho, e Sepé Tiaraju que conduziu o levante contra o Tratado de Madri.

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) (2008), o marco do

movimento indígena no Brasil, ou melhor, o momento em que iniciam manifestações de forma mais organizada da população indígena se deu na década de 1970, em razão da necessidade de preservação do território em defesa às políticas expansionistas do período da ditadura militar no Brasil. Importante relatar que após o período citado, foi eleito o primeiro deputado indígena em 1983, fortalecendo a opinião de que os povos indígenas necessitam ser representados por uma pessoa que tivesse conhecimento e vivência da cultura para poderem fortalecer sua luta

Nos anos seguintes, os indígenas participaram da Assembleia Nacional e de Atividades políticas em geral, organizaram protestos e constituíram grupos autônomos de informações. Em 2005 foi criada a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), como forma de fortalecer a união dos povos indígenas, mobilizando-os contra as ameaças aos seus direitos

O principal objetivo do movimento político dos indígenas é proteger e delimitar as áreas indígenas. No entanto, esse conceito é muito mais extenso do que o conceito literal de terra. Neste conceito, existem requisitos como saúde diferenciada, educação, respeito e valorização da cultura, projetos socioeconômicos para diferentes etnias, proteção para áreas de preservação e fiscalização na execução de leis e áreas demarcadas. Porém, a luta do movimento indígena brasileiro vai além do território propriamente dito. Um de seus requisitos é a possibilidade de manter suas culturas e estilos de vida.

Foi a partir da luta do movimento indígena que foi criada em 2008, a Lei 11.645, alterando o artigo 26-A da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inserir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. A ideia é possibilitar o reconhecimento e valorização das culturas de matrizes africanas e indígenas, que compõem a pluralidade cultural brasileira.

A Lei nº 11.645 de 2008 oferece novos caminhos para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, com a intenção de oportunizar a educação da população brasileira, objetivando difundir a influência dos indígenas e dos negros no desenvolvimento da sociedade brasileira, e valorizando suas contribuições nas esferas sociais, políticas e econômicas da História do Brasil.

De acordo com as mudanças da Lei de Diretrizes Básica da Educação Nacional (LDB), professores e professoras devem lembrar em sala de aula que as culturas afro-brasileira e indígena são partes integrantes e formadoras da sociedade brasileira, na

qual negros e indígenas são sujeitos históricos e que em suas culturas compreendem a música, culinária, dança e as religiões indígenas e de matrizes africanas.

A partir da análise da implementação da Lei Nº 11.645/2008 é possível verificar a importância de conhecermos a história, para percebermos que a nossa origem e memórias são representações de quem somos e essas memórias que são heranças de um passado histórico podem colaborar para a valorização do ser, enquanto pessoa pertencente a uma sociedade.

Oliveira e Candau (2010, p. 37) ao analisar a Lei 10.639/2003 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) informam que estes instrumentos

possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país.

A Lei 10.639/2003 atualizada pela Lei 11.645/2008 têm como objetivo a promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Essas leis foram criadas como forma de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do país, combatendo o racismo, a discriminação e a exclusão social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados pelo Ministério da Educação para orientar a educação básica no Brasil. Eles estabelecem diretrizes para a elaboração dos currículos escolares, indicando o que deve ser ensinado em cada etapa de ensino. Os PCNs também incluem a valorização da diversidade cultural brasileira, incluindo a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

A decolonialidade, por sua vez, é um movimento intelectual e político que busca desconstruir a hegemonia ocidental e eurocêntrica que influencia o pensamento e as práticas sociais em muitas áreas, incluindo a educação. A decolonialidade questiona o conhecimento e as práticas dominantes, buscando valorizar as formas de conhecimento e as perspectivas que foram historicamente marginalizadas e silenciadas.

Dessa forma, a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e os PCNs estão relacionados à decolonialidade, na medida em que propõem uma mudança de paradigma na educação brasileira, buscando valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de perspectivas. Essas leis e orientações buscam desconstruir a hegemonia eurocêntrica e promover uma educação mais inclusiva e equitativa,

reconhecendo a contribuição dos povos afro-brasileiros e indígenas para a cultura e a sociedade brasileira.

Ao longo da história do Brasil, o Movimento Negro, principalmente a partir de meados do século XX, vem lutando para que as questões raciais sejam introduzidas no sistema educacional, abordando as relações étnico-raciais, temas importantes para a formação da cidadania, e objetivando acabar com o racismo.

A aprovação da Lei 11.645/2008 trouxe a possibilidade de novas concepções sobre discriminação e preconceitos contra indígenas e negros, mesmo sendo eles que integram a maior parte da população brasileira.

Oliveira e Candau (2010, p. 37) chamam a atenção para a existência do racismo epistêmico<sup>3</sup> no âmbito da educação básica e no âmbito acadêmico, a partir do momento em que

considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva “outra” proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” requer operar uma mudança de paradigma como condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial.

A escola, como reprodutora do racismo relacionado às culturas negra e indígena, passa a repensar o papel da raça na sociedade brasileira e considerar a existência de uma educação antirracista, buscando proporcionar bem-estar às diferentes etnias e promover a democracia, a igualdade e o exercício da cidadania, se transformando em um ambiente adequado para superação do racismo e da

---

<sup>3</sup> Racismo epistêmico é uma forma de discriminação que se manifesta no âmbito do conhecimento e do pensamento. Trata-se de um conjunto de práticas e estruturas que desvalorizam e menosprezam as formas de conhecimento e as experiências de pessoas e grupos racializados, considerando-os inferiores em relação a outros grupos, principalmente brancos. Se manifesta, por exemplo, na negação ou minimização da contribuição de pessoas e grupos racializados para a produção do conhecimento, na exclusão de vozes e perspectivas não-brancas em debates e fóruns acadêmicos, na hierarquização de saberes que favorece as perspectivas eurocêntricas em detrimento de outras formas de conhecimento e sabedoria, e na imposição de modelos de pensamento e de produção de conhecimento que refletem apenas as experiências e perspectivas dos grupos dominantes. Esse tipo de racismo é muito danoso, pois impede que diferentes grupos possam contribuir de forma igual para a produção de conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, o racismo epistêmico contribui para a manutenção das desigualdades sociais e para a perpetuação do racismo estrutural que afeta a vida de pessoas e grupos racializados em diferentes aspectos.

discriminação.

A aprovação de uma Lei não é suficiente para a superação do racismo, é necessário investir em formação continuada e qualificação dos profissionais que atuam na educação básica para inserir, de forma crítica, como também é de suma importância que universidades preparem os futuros professores que promovam uma educação antirracista distante das ideias eurocêntricas.

E ao mesmo tempo é necessária uma análise da História da África sem um olhar eurocêntrico uma vez que ele enaltece os valores ocidentais, ao mesmo tempo que desconsidera os demais saberes. Segundo Catherine Walsh, essa forma de pensar e fazer é considerado um pensamento crítico de fronteira, onde a finalidade está “em questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 25).

A criação da Lei 10.639/2003 e principalmente a Lei 11.645/2008 é de extrema importância no sentido de transformar uma sociedade que por cinco séculos vem construindo uma história de preconceito e discriminação racial. Porém para Walsh (2021, p.07), é necessária uma visão crítica sobre as teorias multiculturais que não contestam a ideologia disseminada pelo Estado-nação, principalmente no meio educacional, sob o argumento de que incluir culturas marginalizadas irá apenas reforçar as hostilidades e os procedimentos coloniais de racialização.

Contrário a uma visão meramente inclusiva no tocante a temas sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena, Walsh (2021, p. 04) propõe uma pedagogia sob o ponto de vista da “interculturalidade crítica” em conformidade com o pensamento decolonial:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Na América Latina, as políticas públicas educacionais surgem utilizando temas como interculturalidade e multiculturalismo, apenas para agregar as exigências dos movimentos sociais, de forma que as ideias eurocêntricas permaneçam hegemônicas. Porém para Catherine Walsh (2008, p. 140) uma educação antirracista

es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» con sus cuatro ejes o potestades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERE) trabalham com a perspectiva da interculturalidade. Essas diretrizes foram criadas com o objetivo de orientar as escolas brasileiras na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo, valorizando a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Entre os princípios que orientam as DCNERE está o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, as diretrizes destacam a importância do diálogo intercultural e da valorização dos saberes e das tradições culturais dos diferentes grupos étnico-raciais, incluindo povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, entre outros.

As DCNERE também destacam a importância da formação de professores para a promoção da educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a formação deve incluir a reflexão sobre as questões étnico-raciais, a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos, a promoção do respeito à diversidade e o combate ao racismo.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais promovem a perspectiva da interculturalidade, valorizando a diversidade étnico-racial e promovendo o diálogo e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade brasileira.

O conteúdo enfatiza que não se trata de mudar o foco do etnocentrismo, mas de ampliar o currículo escolar para se adequar à diversidade cultural, étnica, social e econômica que existe na sociedade brasileira. Dessa forma, as Diretrizes oferecem e



apontam fundamentos teóricos e práticos que ajudarão os educadores a conceber e implementar uma educação mais igualitária e diversa.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação, aprovou a RESOLUÇÃO Nº 1, que

institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004)

Nessa ocasião, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é de grande importância para a eficácia da promoção da igualdade racial nas escolas. E a sua finalidade é contribuir para a elaboração de políticas públicas e procedimentos pedagógicos para a implantação do disposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Essas leis estipulam que a história e a cultura afro-brasileira e indígena devem ser incluídas na educação básica do Brasil e visam auxiliar o processo de reeducação e as mudanças no cenário de desigualdade racial e conflito de relações raciais existentes no âmbito local e nacional. Além da formação de um cidadão crítico, traz temas como a luta e a cultura dos negros e indígenas na formação do povo brasileiro, valorizando as contribuições dos povos em todos os aspectos da história.

Cabe ao(à) docente e às instituições de ensino buscar analisar a literatura existente numa perspectiva decolonial ou descolonial, trazendo à tona a história da cultura negra e indígena, assim como da participação das mulheres. Como foi dito no texto introdutório durante anos a História foi contada na perspectiva do dominador, porém é importante também falar das lutas e resistências desses grupos ante a colonização do branco europeu, sobre suas angústias e os seus medos.

Estos legados, ciertamente no los únicos, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos. (WALSH, 2013, p.37)

Se por um lado a Lei propicia a inclusão sobre a história dos negros, indígenas e das mulheres desde o período colonial até a contemporaneidade, também é necessário que as escolas busquem orientações para planejamento e execução das temáticas ora mencionadas.

A criação da Lei 11.645/2008 foi motivada pela necessidade de valorizar a diversidade cultural do país e promover uma educação mais inclusiva e plural. Outro fator que deve ser mencionado foi a necessidade de cumprimento de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que reconhecem a importância da preservação e promoção dos direitos dos povos indígenas.

A exclusão dos povos indígenas da história e cultura brasileiras, assim como a sua marginalização e violação de direitos, foram e ainda são realidades que precisam ser enfrentadas e superadas, não se trata apenas de mudar o foco etnocêntrico europeu, por um africano ou indígena, mas de estender os currículos e contribuir para que as instituições de ensino criem meios para valorizar a diversidade existente na cultura brasileira.

Para tanto, é preciso ponderar sobre as lacunas, deficiência, abrangência e limitações, especialmente considerando as formas como os temas abrangidos pela lei estão inseridos nos programas escolares.

Nos últimos anos, houve alguns avanços na implementação da cultura indígena e africana no contexto escolar, mas ainda há muito a ser feito para que essa temática seja devidamente reconhecida e valorizada<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Sobre as dificuldades na implementação da Lei 11.645/2008, sentimos a necessidade de citar alguns autores e suas obras mais recentes que abordam as dificuldades na implementação da Lei 11.645/2008 e a promoção da diversidade cultural nas escolas brasileiras. Algumas sugestões de obras mais recentes são: "Descolonizando o currículo: a luta pela inclusão e a valorização das diferenças culturais", de Maria Cláudia da Silva Antunes e Marta Regina Paulo da Silva, lançado em 2020; "Educação antirracista: compromisso da escola e de todos nós", de Givânia Maria da Silva e Jaqueline Gomes de Jesus, lançado em 2020; "Territórios Negros: para uma educação antirracista", de Amanda Rosa da Silva e Jurema Werneck, lançado em 2020; "O Desafio da Diversidade Cultural na Escola: superando preconceitos e formando cidadãos críticos", de Nara Regina Mazzini Gomes e outros autores, lançado em 2019; "Currículo e Cultura: contribuições e desafios para a diversidade étnico-racial", organizado por Nádia Maria Weber Santos e outros autores, lançado em 2018. Selecionamos também alguns artigos publicados: "A interculturalidade como perspectiva crítica para a Educação do campo: diálogos com as culturas e as epistemologias indígenas e quilombolas", de Raul de Sousa Freitas, publicado em 2021 na Revista Educação & Realidade; "Currículo, memórias e identidades: um estudo sobre a Lei 11.645/2008 no contexto do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", de Maria do Socorro Silva de Aragão e outros autores, publicado em 2021 na Revista HISTEDBR On-line; "Diálogos e resistências em sala de aula: perspectivas curriculares para a Lei 11.645/2008", de Edilene Aparecida Ribeiro e outros autores, publicado em 2022 na Revista Interinstitucional Artes de Educar; "A Lei n. 11.645/2008 e as relações raciais na educação infantil", de Vanessa Martins de Paula e outros autores,

No caso da cultura africana, desde a implementação da Lei 10.639/2003, tem havido um aumento na produção de materiais didáticos voltados para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como uma maior conscientização por parte dos professores e da sociedade em geral sobre a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a falta de formação adequada dos professores, a resistência de alguns setores da sociedade e a desigualdade na implementação da lei em todo o país.

Com relação à cultura indígena, também tem havido avanços na implementação da Lei 11.645/2008, com a produção de materiais didáticos específicos, a realização de formações para professores e a inclusão da temática indígena nos currículos escolares. No entanto, a desinformação, o preconceito e o racismo institucional ainda são obstáculos a serem superados, bem como a falta de políticas públicas adequadas para garantir a valorização e preservação dos povos e das culturas indígenas em nossa sociedade.

Portanto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para que a cultura indígena e africana sejam devidamente reconhecidas e valorizadas no contexto escolar e na sociedade em geral. É importante que as políticas públicas e ações concretas sejam implementadas para garantir a promoção da diversidade cultural e o respeito aos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes, superando o racismo estrutural.

### 1.3A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Antes da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a presença da História indígena, da África e dos descendentes de africanos nos livros didáticos aqui no Brasil, era retratada de forma secundária. Circe Bittencourt (2013, p. 104) argumenta que os primeiros a se preocuparem com a abordagem etnocêntrica dada a população indígena, foram os antropólogos, sendo que os historiadores somente a partir de 1990 é que passaram a fazer uma análise crítica das obras no que diz respeito à temática dos indígenas, e afirma ainda que o “livro didático era o responsável exclusivo das falsas representações sobre os povos indígenas”

BITTENCOURT, 2013, 104). No mesmo sentido, Anderson Ribeiro Oliva também alude que

a presença da História da África nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África, esse quadro passou a sofrer uma evidente modificação a partir de 1996. (OLIVA, 2009, p. 145)

Após a Lei 9.394/1996, foi instituído, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da área de História, apontando para uma mudança na abordagem dos livros didáticos e no currículo escolar.

O movimento negro no Brasil teve início no período colonial, quando os africanos escravizados começaram a lutar por seus direitos e liberdade, devido à opressão e à violência a que estavam submetidos. Nesse momento, os movimentos se apresentavam como formas de resistência e de organização que visavam garantir sua sobrevivência e preservar sua cultura e identidade. Essas formas de resistência incluíam, por exemplo, a prática da religião africana, o desenvolvimento de uma linguagem própria (o português crioulo)<sup>5</sup>, a formação de comunidades quilombolas, a criação de associações de ajuda mútua e a organização de levantes e revoltas contra a escravidão.

No final do século XIX, o movimento abolicionista ganhava força no Brasil, com a luta pelo fim da escravidão. O movimento abolicionista contou com a participação ativa de negros, que lutavam por sua própria libertação e pela abolição da escravidão.

Além da luta abolicionista, os negros no final do século XIX também se organizavam em outras frentes, como a luta por direitos políticos e a valorização da cultura e da história afro-brasileira.

Em 1888, com a Lei Áurea, que decretou o fim da escravidão no Brasil, os negros libertos passaram a lutar pela inclusão social e pelo acesso à educação,

---

<sup>5</sup> O português crioulo é um fenômeno linguístico que ocorreu no Brasil durante o período colonial, quando os africanos escravizados foram trazidos para o país. Esse processo de formação de uma nova língua, resultante do contato entre o português e as línguas africanas, foi estudado por diversos autores ao longo dos anos. Um dos autores que se destacam no estudo do português crioulo é o linguista brasileiro Ataliba de Castilho. Em seu livro "A língua falada no Brasil" (Editora Contexto, 2010), Castilho aborda a formação do português crioulo no contexto da escravidão no Brasil e discute as influências africanas na língua portuguesa falada no país.

trabalho e cidadania plena.

Embora ainda não se possa falar de um movimento negro organizado no sentido estrito da palavra, é possível identificar no final do século XIX a emergência de uma consciência racial e de uma luta pelos direitos dos negros no Brasil. Esse processo de conscientização e organização do movimento negro ganhou maior força a partir da década de 1970, como mencionado anteriormente.

No início do século XX, o movimento negro no Brasil já começava a se organizar, especialmente no que diz respeito à luta contra o racismo e a discriminação racial.

Em 1904, foi fundado o jornal "O Alfinete", considerado o primeiro veículo de comunicação voltado para a população negra no país. O periódico, que circulou até 1911, tinha como objetivo denunciar a violência e a discriminação sofridas pelos negros no Brasil, além de valorizar a cultura e a história afro-brasileira<sup>6</sup>.

Já em 1910, foi criado o Centro Cívico Palmares, que tinha como objetivo promover a união e o fortalecimento da comunidade negra, além de lutar contra o preconceito e a exclusão racial. O Palmares também organizava festas, bailes e outros eventos culturais para valorizar a cultura e a história afro-brasileira.

Outra importante figura do movimento negro no início do século XX foi o escritor e ativista abolicionista Lima Barreto, que denunciou em seus escritos a discriminação racial e as injustiças sociais sofridas pelos negros no Brasil.

Portanto, mesmo que de forma incipiente, o movimento negro já dava seus primeiros passos no início do século XX, com iniciativas voltadas para a valorização da cultura e da história afro-brasileira e para a luta contra o racismo e a discriminação racial.

O Movimento Negro, vem se esforçando para que os temas raciais sejam debatidos e introduzidas no sistema educacional discutindo as relações étnico-raciais, que são importantes para a construção da cidadania, e conduzem ao fim do racismo.

---

<sup>6</sup> O movimento negro no início do século XX no Brasil tem sido estudado por vários autores ao longo dos anos. Um dos principais nomes na área é o historiador e sociólogo brasileiro Florestan Fernandes. Em sua obra "A integração do negro na sociedade de classes" (Editora Ática, 1965), Fernandes analisa o processo de formação da sociedade brasileira e as relações raciais no país. Ele também discute a formação do movimento negro no início do século XX, com destaque para as ações da Frente Negra Brasileira, organização política fundada em 1931 por líderes negros. Outro autor que se dedica ao estudo do movimento negro no início do século XX é o historiador Joel Rufino dos Santos. Em sua obra "História política do movimento negro no Brasil (negros em busca da liberdade)" (Editora Ática, 1993), Santos aborda a luta dos negros por direitos civis e políticos ao longo da história brasileira, com ênfase no período de 1910 a 1930. Ele também discute as ações da Frente Negra Brasileira e de outros grupos políticos negros da época.

Após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, os livros didáticos começam a ser avaliados com um pouco mais de critério.

O governo brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990, acatou as demandas históricas do movimento social negro e passou a observar os livros didáticos com a finalidade de excluir situações em que os negros são apresentados com características negativas. Ana Célia Silva (1995, p. 47), afirma que o “O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros”. Destacando que nos raros momentos em que os negros eram apresentados nos livros didáticos ainda era de forma estereotipada.

As reivindicações antirracistas do movimento negro, contribuíram para que o governo percebesse que havia a necessidade de incluir negros brasileiros e do continente africano ao sistema educacional de ensino fundamental e médio, por esse motivo, repete-se, em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003. Em seguida, percebeu-se o imperativo de um ensino democrático através de uma orientação educacional antirracista que agregasse à história de todos os grupos étnicos que compõem o país. De tal modo que em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645/2008.

A homologação das Leis mencionadas anteriormente trouxe a alteração de ideias e conceitos no que diz respeito à discriminação e preconceitos, lembrando que a população negra e indígena compõem a maioria da população e resistem com o intuito de serem respeitados nos âmbitos culturais e sociais.

A escola já contribuiu para o racismo no passado e ainda pode fazê-lo nos dias de hoje, principalmente quando se trata de perpetuar estereótipos e preconceitos raciais. Durante muito tempo, a história e a cultura negras foram negligenciadas e sub-representadas nos currículos escolares, o que contribuiu para a invisibilidade e a desvalorização da cultura afro-brasileira.

O racismo também pode se manifestar em atitudes e comportamentos de professores e alunos, como o uso de palavras e expressões racistas, a exclusão de alunos negros em atividades e discussões em sala de aula e a falta de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural.

No entanto, é importante destacar que a escola também pode ser um espaço de desconstrução do racismo, através da promoção da educação antirracista e da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

Para que uma escola se torne antirracista, é preciso que haja uma mudança

profunda na cultura institucional e nas práticas pedagógicas, o que demanda um comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo: professores, alunos, gestores e famílias.

Algumas estratégias que podem ser adotadas para tornar a escola mais antirracista incluem: reconhecer e valorizar a diversidade étnica e cultural dos alunos e professores, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos; incorporar a história e cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos étnicos nos currículos escolares, de forma a combater o racismo estrutural e desconstruir estereótipos e preconceitos; estimular a formação continuada de professores em temas relacionados à diversidade étnico-racial, para que possam desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas; adotar medidas afirmativas para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico de alunos negros e de outras minorias étnicas, como ações de tutoria, programas de nivelamento e bolsas de estudo; combater o racismo em todas as suas formas, denunciando e punindo atos de discriminação e preconceito que ocorram no ambiente escolar; promover o diálogo aberto e o respeito às diferenças, por meio de debates, rodas de conversa e outras atividades que estimulem a reflexão crítica sobre questões relacionadas à diversidade étnico-racial; estimular a participação das famílias e da comunidade escolar no processo educativo, de forma a construir uma escola mais inclusiva e democrática.

É importante lembrar que a construção de uma escola antirracista é um processo contínuo e que exige o comprometimento de todos os envolvidos, assim como a adoção de políticas e práticas institucionais que promovam a igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial.

Como instituição incumbida pela difusão do conhecimento e educação sobre as relações étnico-raciais, a escola é um ambiente apropriado para a suplantar o racismo e a discriminação. Um dos principais desafios da educação no Brasil é quebrar o padrão de desigualdade para mudar a forma como as culturas indígenas, africana e afro-brasileira são trabalhadas nas escolas.

O Conselho Nacional da Educação (CNE), através do parecer nº 003/2004 menciona que a escola e os professores para terem êxito,

não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida

pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 06).

Desta forma, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pretende incentivar a disseminação de produção de conhecimentos, de atitudes e valores dos cidadãos frente à diversidade étnico-racial, capacitando-os a interagir e gerenciar objetivos comuns para garantir que todas as pessoas respeitem os direitos legais e os valores identitários, com a finalidade de buscar uma consolidação da democracia brasileira. No sistema educacional e nas instituições devem ser introduzidas ações para superar o preconceito racial e ajudar na formação de professores e critérios que buscam a igualdade racial e o respeito às diferentes raças.

A ERER também foi incluída nos seguintes documentos: Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a); Resolução CNE/CP1/2004, e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas prescritas para a Educação Básica, são arquitetadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e servem como orientação para que as secretarias de educação dos Estados e municípios acompanhem e orientem o programa curricular das instituições de ensino. Mesmo após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes permanecem, pois os documentos são integrantes, de forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estruturam a BNCC trazendo detalhes sobre competências e conteúdo. Na sequência entrou em vigor as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígenas.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) deve ser inserida nos sistemas de ensino para inclusão e valorização dos diversos grupos sociais existentes no Brasil. Desta forma, o objetivo da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) é superar o preconceito e a discriminação com aperfeiçoamento profissional e qualificação dos professores visando uma igualdade racial e respeito pela diversidade e uma educação antirracista. Porém as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e



africana têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem (ABREU E MATTOS, 2008, p. 06)

O aparelho escolar, ao longo do tempo, tem sido organizado de forma a perpetuar uma ideologia social, política e econômica por intermédio dos meios de comunicação, conservando um sistema com valores individualistas sendo estes valores reproduzidos nos livros didáticos.

A luta dos movimentos sociais negro e indígena tem sido fundamental para a valorização da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e, conseqüentemente, para a diminuição do racismo nos livros didáticos. Nos últimos anos, tem havido uma maior visibilidade e valorização da literatura de autores negros e indígenas, que muitas vezes foram excluídos do mercado editorial e dos currículos escolares.

Além disso, as demandas dos movimentos sociais por uma educação mais inclusiva e antirracista têm contribuído para a revisão de conteúdos e para a inclusão de temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial nos livros didáticos. No entanto, ainda há muito a ser feito nesse sentido, já que muitos livros didáticos ainda reproduzem estereótipos e preconceitos raciais, ignorando a diversidade étnico-racial do país e perpetuando o racismo<sup>7</sup>.

Por isso, é fundamental que a luta dos movimentos sociais negro e indígena continue pressionando os governos e as editoras para uma maior inclusão e valorização da diversidade étnico-racial nos livros didáticos e em toda a educação, contribuindo para o combate ao racismo na sociedade brasileira. É importante lembrar que

onde encontramos preconceitos e exclusão da população negra, indígena e da participação das mulheres na história da sociedade brasileira e “de fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 07).

---

<sup>7</sup> Algumas publicações importantes sobre o tema do racismo nos livros didáticos e na educação em geral são: "Descolonizar as narrativas escolares: novas perspectivas em educação" (2022), organizado por Adilbênia Freire Machado, Alessandra Oliveira e Jorge Luiz da Silva. "O Livro Didático e a Educação Antirracista: Representatividade Negra nos Livros Didáticos" (2022), de Luana Caroline da Silva e Robson Rodrigues da Silva. "Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (2021), organizado por Neusa Maria Dal Ri e Lucimar Rosa Dias. "O Papel do Livro Didático na Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Educação Básica" (2021), de Claudia Rabelo Barreto e Letícia Silva Marques. "Narrativas Educativas Antirracistas: Ressignificando o Saber e o Fazer" (2021), organizado por Andréa Luize e Alzira Maria Baptista Lewgoy.

A escola enquanto instituição social é um ambiente propício para inserção e discussão das questões étnico-raciais, e por isso não é mais possível manter a neutralidade para os conflitos que surgem no ambiente escolar. O ensino da origem da cultura brasileira, afrodescendente e indígenas deve fazer parte dos currículos das escolas de ensino em todos os níveis, com foco nos diferentes grupos que compõem o povo brasileiro.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), constatamos que a diversidade cultural é um dos eixos transversais. Eles são considerados referência de qualidade do ensino básico nacional. Quanto à diversidade cultural, indica-nos que é necessário respeitar e valorizar a coexistência de características étnicas e culturais no território nacional. Diferentes grupos reconhecem que o Brasil é um país multifacetado (BRASIL, 1997, p. 19).

Os docentes de todas as áreas do conhecimento, mas principalmente aqueles das áreas de Ciências Humanas, precisam ser capacitados continuamente para que através de sua prática possam desenvolver uma educação transformadora. Inserindo o conteúdo da História da África, Cultura Africana e Indígena, estudantes e professores e professoras compreenderão o significado da tolerância na construção social.

Atualmente, a maneira mais comum no processo de ensino e aprendizagem na área de História é por meio do livro didático e as aulas expositivas, mas ainda hoje, alguns livros didáticos contém temáticas colocando negros e indígenas em uma posição de desvantagem e historicamente invisível. Com isso, as escolas têm o papel de repensar e mudar conteúdos, cursos e livros didáticos para garantir a diversidade de forma mais justa e democrática.

É interessante observar que os temas abordados nos enredos históricos criados por carnavalescos das escolas de samba se originam de livros de história sobre o Brasil e a partir deles alguns sambas-enredo propõem narrativas com outros olhares, apresentando um diálogo entre as narrativas históricas com a arte.

#### 1.4 O PENSAMENTO DECOLONIAL

O Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade propõe uma

desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008, p. 288). A modernidade para eles começou com a conquista das Américas e a colonização. Essa chamada modernidade europeia, com o pressuposto da racionalidade iluminista e seus princípios políticos por meio da Revolução Francesa no final do século XVIII, foi eternizada na América Latina pelo colonialismo do conhecimento da existência e do poder. Um poder que se entende não apenas nos campos político e econômico, mas também no campo da dominação, destruição e escravidão de culturas e indivíduos não pertencentes à civilização europeia.

O conceito de dominação racial, de racialização do poder e o domínio cultural emergiram. Ao negar o conhecimento dos povos indígenas e africanos, esse colonialismo também penetra no campo do saber.

#### **1.4.1 O Giro Decolonial e as Dimensões da Colonialidade**

O colonialismo reaparece em três dimensões: poder, saber e ser. Não só isso: o colonialismo hoje é visto de forma negativa, porém necessário da modernidade (BALLESTRIN, 2013, p. 110), ou seja, é um meio de domínio capitalista, que busca envolver o capital, trabalho e o controle dos recursos e do conhecimento. É limitado ao capitalismo e a relação de poder proporcionada pelo mercado. Portanto, mesmo que o período colonial que originou a partir do processo de expansão territorial marcado pelas viagens e pela descoberta do Novo Mundo fosse substituído, o colonialismo ainda poderia ser observado de diferentes formas. Segundo Ballestrin (2013, p. 100), o colonialismo é a continuação da proliferação de ideias coloniais, manifestado na colonialidade do poder, do saber e do ser.

**A Colonialidade do Poder** sujeita os povos colonizados a um estado de inferioridade. Essa ideia gerou uma ampla gama de comportamento e discursos que podem ser verificados em nossa sociedade, como o racismo.

Quijano (2005, p. 129) em sua obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, analisa que a modernidade capitalista tem sua origem nas grandes navegações, quando se dá a conquista da América, que modificou intensamente a cultura e economia dos povos colonizados. Não foram apenas os valores culturais e econômicos que se modificaram, segundo Quijano (2005, p. 117) também foi

introduzido, nos continentes recém conquistados um outro modelo de poder e de classificação social a partir do conceito de raça, em sua estrutura.

O conceito de raça na América, segundo Quijano (2005, p. 117), foi um modo de conferir validade às relações de dominação conferidas pela conquista, como a utilização da população local em um trabalho compulsório. Dando início a uma nova forma de validar o trabalho escravo entre dominados e dominadores. De acordo com a forma e rapidez que o colonialismo europeu se expandia, também foi criada uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e a naturalização do conceito de raça e ao mesmo tempo a naturalização das relações de dominação colonial entre europeus e não-europeus.

Seguindo essa ideia, os povos dominados foram colocados na condição de uma inferioridade naturalizada, em decorrência, Quijano (2005, p. 118) aponta para o sentido de que a raça se transformou no primeiro critério para uma classificação da população onde o que é levado em conta são as características, espaços e função da estrutura de poder.

Esse tipo de colonização se vincula com uma nova estrutura das relações de produção na experiência da história mundial: o capitalismo. Embora tenham uma dinâmica própria, raça e classe, eles se apresentam de forma interligada. Historicamente, as novas identidades decorrentes do conceito de raça estão relacionadas à natureza dos papéis e posições na nova organização global de influência do trabalho, de modo que raça e divisão do trabalho, estão relacionados estruturalmente e se reforçam mutuamente, embora nenhum deles seja necessariamente dependente um do outro por causa de sua essência. Cada forma de domínio do trabalho está relacionada a uma raça específica.

A suposta superioridade "natural" dos europeus em relação a outras nações do mundo pode ser explicada em razão das ideias do etnocentrismo colonial e a classificação racial universal. É através das lentes do eurocentrismo que os interesses dos latino-americanos, brancos, donos do poder político e de pessoas escravizadas se opõem aos interesses dos trabalhadores que existem, a vasta maioria da população do novo país. A dependência dos senhores capitalistas desses países é o resultado do caráter colonial de seu poder, o que leva a tratar seus interesses sociais de forma distorcida como os brancos dominadores na Europa e nos Estados Unidos.

No que diz respeito aos problemas relacionados à identidade latino-americana, Quijano, apresenta uma espécie de diagnóstico da situação, apontando para uma

nova direção histórica e a necessidade da “decolonialidade do poder”.

A partir da reorganização da história americana e da preparação de um sistema do poder colonial, Quijano (2014, p. 324) apresentou como o eurocentrismo era entendido, como forma de controle da subjetividade existente no mundo e como esse controle conduzia à pobreza do imaginário político e histórico. Ele também considera que as lutas contemporâneas de “indigenização” expandiram novas perspectivas históricas e a possibilidade de uma efetiva descolonização do poder:

Por todo eso, en la «indigenidad» histórica de las poblaciones víctimas de la colonialidad global del poder, no alienta solamente la herencia del pasado, sino todo el aprendizaje de la resistencia histórica de tan largo plazo. Estamos, por eso, caminando en la emergencia de una identidad histórica nueva, histórico/estructuralmente heterogénea como todas las demás, pero cuyo desarrollo podría producir una nueva existencia social liberada de dominación/explotación/violencia, lo cual es el corazón mismo de la demanda del Foro Social Mundial: Otro Mundo es Posible (QUIJANO, 2014, p. 32).

**A Colonialidade do saber** também é fruto da modernidade, fenômeno que confirma a existência de um modelo de conhecimento global, hegemônico e naturalizado. No fundo, é compreensível que a natureza colonial do conhecimento se manifeste como a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por países marginalizados pelo povo ocidental, que há muito se considera superior em razão e inteligência (LANDER, 2005, p. 13 e 14).

A teoria sobre a colonialidade de Quijano (2021) apresenta o conceito de colonização e diferenciação cognitiva, em que a colonialidade é transferida do campo do poder para o âmbito do saber, concebendo a colonialidade do saber que se comporta de forma a manter uma hegemonia eurocêntrica como um aspecto superior de conhecimento. O desenvolvimento do contexto internacional do sistema-mundo e do modelo moderno/colonial significa que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Mesmo depois da emancipação do domínio colonial de outros países, ela continua a intervir nas relações. Dessa forma, o jogo de poder e dominação é preservado num campo do conhecimento.

A ciência social é construída nesse espaço de dominação e é interligada por essas relações de poder. Esse reconhecimento é sustentado por uma estrutura de poder que garante a hegemonia dos dominantes. Desse modo, na visão de Quijano, o conhecimento é organizado de acordo com as áreas periféricas do centro de poder e subordinados. Ao mesmo tempo, esse tipo de conhecimento hegemônico é

construído e disseminado segundo o conceito moderno de ciência universal, em outras palavras, disseminado na periferia para criar uma ilusão de conhecimento abstrato e universal.

A ideia de um conhecimento universal legítimo fortalece o eurocentrismo, porque é único. O estabelecimento dessa proposição atua de forma silenciosa, emudecendo a forma de pensar fora do padrão, o que pode ser visto como uma forma de violência intelectual. Isso alcança a forma de pensar e agir de um povo ou indivíduo, principalmente quando se trata dos antecedentes históricos da modernidade e do colonialismo. Manifesta-se como violência relacionada a determinado saber, e pode ser entendida como uma forma pela qual, grupos ou países exercem poder simbólico sobre outra pessoa ou outra sociedade por meio do conhecimento científico, como forma de tornar o outro invisível, denominada de violência epistêmica.

A implementação da violência epistêmica evita e enfraquece deliberadamente a eficácia de métodos que são diferentes do conhecimento ocidental. A epistemologia não hegemônica é considerada geralmente insuficientemente detalhada e ingênua, local ou específica, sem valor universal e, no máximo, relevante para a compreensão dos fenômenos locais. Essa atitude impossibilita o reconhecimento de reflexos que não atendem aos padrões elaborados.

Ao negar um determinado espaço de produção para ganhar reconhecimento, além de manter uma leitura hegemônica, também se encontra um obstáculo à identificação de leituras autônomas produzidas na periferia.

Nesse sentido, podemos perceber em nosso dia a dia a importância concedida aos pesquisadores e pesquisas internacionais ou ocidentais, como de países norteamericanos e europeus, que muitas vezes desvalorizam o conhecimento produzido pelos países periféricos. Outra situação muito comum inerente à colonização do saber é a depreciação dos produtos e saberes locais, como a utilização de plantas medicinais por povos indígenas, costumes culturais, saberes e costumes de determinados grupos, os produtos e até o uso de medicina alternativa ou oriental.

**A Colonialidade do Ser** harmoniza-se com aqueles grupos que foram calados, explorados e marginalizados, como os negros, os mestiços, os indígenas, as mulheres, os LGBTQia+ entre outros (ALCÂNTARA; MIRANDA; MIRANDA, 2017).

A Colonialidade do Ser aparece como uma esperança para individualizar as diferentes pessoas em relação à raça, ao gênero, e a sexualidade, uma vez que essas “diferenças” são consideradas como uma forma de diminuir a importância desses

grupos, de forma a fortalecer a dominação de certos povos com o objetivo de se conservar a exploração. Assim, muitas culturas, valores e identidades acabam por se perder.

Para Maldonado Torres (2007, p. 130), a Colonialidade do Ser diz respeito ao conhecimento da vida colonial e seu efeito na linguagem. Isso porque, comparados com os padrões dos europeus, brancos, burgueses, racionais e civilizados, os que estão na base são considerados inferiores e rejeitados em termos de inteligência, razão e habilidade.

Nesse sentido, em comparação com o modelo colonial, ocorreu a desumanização, em relação à própria existência do ser humano e ao que diz respeito às suas habilidades, ética e valores morais, ou seja, a perda da existência. Um exemplo é a negação da existência de povos indígenas durante o período colonial, quando eram vistos como povos bárbaros, incivilizados e "sem alma".

Na modernidade, é importante notar que o processo histórico visa organizar o mundo de forma a classificá-lo de forma homogênea, universal e fragmentada em países considerados centrais e periféricos, e esse tipo de pensamento é muito utilizado e reproduzido em nossos dias.

A análise feita pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade advém do fato de que por mais democrático, racional e livre que seja o pensamento europeu, baseado nas ideias iluministas, ele continua a se voltar para a supremacia europeia e, posteriormente, para a América do Norte, eles viram sua urgência em universalizar seus conceitos e ideologias para o mundo, incluindo o mundo que ajudaram a governar sob a luz da razão.

Segundo Ballestrin (2013, p. 108), à medida que a história prossegue, a descolonização geopolítica do continente que foi violentamente governado antes do fim da Guerra Fria, seja a partir das invasões políticas e territórios de governos europeus de esquerda ou de direita, e que agora visualiza todo o seu processo de independência, na formação efetiva do Estado-nação, uma oportunidade de ser libertado das amarras do imperialismo; essa libertação é alcançada não apenas por meio de ações, mas também através do estabelecimento de teorias dirigidas ao seu continente e surgindo de lá.

As ideias decoloniais e pós-coloniais se originaram em tempos mais distantes, quando as etnias que viviam nesses espaços geográficos reivindicaram o direito de mudar e permanecer em seu território cultural. Esse respeito não é dado a eles, se de

alguma forma seus saberes e costumes continuam em nosso tempo, é através do confronto e da resistência (MIGNOLO, 2008, p. 315)

É essencial, para os criadores da experiência decolonial, compreenderem a criação do conhecimento brotado na Europa e nos Estados Unidos, mas que se expande pelo mundo. Então, sendo ligados, eles podem debater essa homogeneidade e apresentar novas teorias inerentes à América Latina. O objetivo não é excluir, mas sim uma nova interpretação do processo histórico, uma interpretação que inclua as diferentes culturas aqui, o que não deve ser feito na perspectiva do vencedor ou de quem os vê apenas através do preconceito derrotista, um desamparado.

Isso ressalta a riqueza intercultural que sempre existiu nos territórios da América Latina. Então, depende do que Mignolo (2008, p. 297) considera como pensamento de fronteira: áreas do conhecimento complementar e não antagônicas, que se aproximam e buscam expressar a universalidade moderna por meio do pluralismo. Para ser mais preciso, é a descolonização do conhecimento, da existência e do poder.

Soler (2009) ressaltou que o giro decolonial ainda está em formação e suas propostas, seja em termos de produção de conhecimento, metodologia, teoria ou suporte cultural, derivam da visão da América Latina e das pessoas que aqui pertencem; o mundo através de sua estrutura interna e espaço geográfico, e espera superar a modernidade europeia ao mesmo tempo em que condena sua natureza colonial.

O grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade criticou o pós-colonialismo porque ele realmente não desvendou sua relação com a Europa, que é o desconstrucionismo contido nas contribuições teóricas de Foucault, Veyne menciona que o

discurso não é nem semântica, nem ideologia, nem implícito. Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, que elas nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais, governados ou Estado, enquanto essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes, pois a semântica é a encarnação da ilusão idealista. (VEYNE, 1998, p. 252)

O giro decolonial procura tirar a América Latina da opressão da colonialidade imposta pelos norte-americanos e europeus através da ideia de modernidade. Para isso é necessário “aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender” (MIGNOLO,



2008, p. 323). A emancipação nasce com o Iluminismo e serve como fundamento para a Revolução Americana e para a Francesa em 1789; serve então para libertar e garantir o crescimento e ascensão da burguesia ao poder.

Mais tarde, na revolução proletária na Rússia em 1917, os marxistas concebem a usar ideias emancipatórias. Mignolo (2008, 300) apontou que, assim como o termo descolonização, o termo libertação também desloca o discurso geopolítico, pois quando o conceito de libertação é utilizado, as pessoas se inserem na rede da modernidade europeia. Mesmo os marxistas discutem as condições históricas de grupos não europeus e nações não ocidentais como ocorrências periféricas, e esses grupos também fazem parte de todo o colonialismo.

A colonialidade do poder, do saber e do ser são conteúdos importantes quando se trata de pesquisas do grupo "Modernidade/Colonialidade". Outro conceito central para Mignolo (2008, p. 304) é a diferença colonial, que é entendida como pensar a partir das ruínas, experiências e margens causadas pela natureza colonial do poder na estrutura do mundo colonial como forma de não restaurar o conhecimento, mas compreender o modo de o conhecimento transcende o "outro" na visão da epistemologia moderna, ou seja, se baseia-se em um modo de ser, pensar e cognição diferente da modernidade europeia, mas em diálogo com ela.

Em se tratando de diferença colonial é necessário um outro olhar sobre as subjetividades inferiorizadas e esquecidas. Agir dessa forma implica um interesse pela produção de conhecimento diferente daquele existente na Europa. Ao contrário do pós-modernismo, que continua a referir-se ao pensamento ocidental moderno, a construção de "outro" pensamento crítico começa com a experiência e a história marcadas pela colonização. Na perspectiva da descolonização da consciência, do conhecimento e do poder, o eixo buscado são as formas de pensamento crítico produzidas na América Latina e a conexão com autores de outras partes do mundo.

Para refletir sobre uma nova abordagem para o Ensino de História é importante pensar numa perspectiva defendida por pensadores decoloniais, sobretudo Aníbal Quijano, que possuem como tema central de suas apreciações a "colonialidade do poder", conforme discutido anteriormente.

Aníbal Quijano (2014) entende que ao pensarmos que há uma colonialidade do tempo, e uma colonialidade do poder, organiza-se um modo específico de refletir sobre a temporalidade, vista como natural, padronizada e universal, e isso é feito de tal forma que desconsidera a possibilidade do passado se relacionar com outras

formas de povos e culturas, e desta forma questionar a matriz eurocêntrica que constitui a forma como pensamos sobre o tempo e o espaço e redefinir nossa forma de inserção, ao desconstruir o discurso hegemônico, de uma narração linear, considerada sob o ponto de vista do europeu e que durante anos se tornou a base da estrutura curricular de História no Brasil. A ideia é criar um tempo e espaço novo, que venha integrar diferentes formas de pensar.

#### **1.4.2 Pensamento Decolonial no Brasil**

Embora a abordagem decolonial seja uma construção teórica do final da década de 1990, podemos dizer em sentido amplo, a partir desses pressupostos teóricos que o pensamento decolonial no Brasil tem raízes históricas profundas, que remontam aos séculos XVI e XVII, quando os povos indígenas e africanos escravizados foram subjugados e explorados pelos colonizadores europeus e, ao mesmo tempo, teceram múltiplas formas de resistências e lutas contra a opressão colonial.

Essas formas de resistências indígenas e africanas são diversas e têm sido utilizadas há séculos para resistir à colonização e ao sistema opressivo que a acompanha. Alguns exemplos incluem: resistência cultural: manutenção de tradições, línguas, religiões e outras expressões culturais que foram alvo de tentativas de supressão ou destruição pelos colonizadores; rebeliões e insurreições: organização de grupos armados para lutar contra a dominação colonial; fugas e quilombos: fuga de escravos para comunidades autônomas, como os quilombos no Brasil; resistência linguística: uso e valorização da língua própria, em detrimento da língua do colonizador; resistência territorial: defesa do território e luta contra a invasão e destruição de terras indígenas e quilombolas.

Neste trabalho, entendemos que a perspectiva "descolonial" se concentra em questões políticas, econômicas e culturais, buscando superar as desigualdades estruturais; e a abordagem "decolonial" enfatiza a necessidade de desafiar a hegemonia cultural e epistemológica dos países colonizadores. Ambas as perspectivas estão preocupadas com a luta contra a colonização, as formas de colonialidade que permanecem e a promoção da justiça e da igualdade, mas

ênfatisam diferentes aspectos da descolonização.

A decolonialidade, é um conceito que busca descolonizar a mente e a cultura, e promover a justiça e a igualdade entre as culturas. É uma abordagem crítica que questiona a forma como a história, a cultura e o conhecimento foram construídos a partir da perspectiva do colonizador, e busca ampliar o reconhecimento e a valorização dos saberes e das experiências dos povos colonizados.

A decolonialidade envolve a descolonização do pensamento<sup>8</sup>, da educação e das relações sociais, econômicas e políticas, e é uma luta contínua para superar a colonialidade e construir uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças culturais e valorize a diversidade. As formas de resistência africana e indígena são fundamentais para essa luta, pois são expressões concretas da luta contra a colonização e da afirmação das culturas e identidades próprias.

No entanto, o termo "decolonial" e a mobilização em torno desse conceito ganhou força na década de 1990, principalmente como uma resposta aos efeitos duradouros do colonialismo e da escravidão na sociedade brasileira. Impulsionado por intelectuais, ativistas e movimentos sociais que buscavam desafiar as estruturas de poder que reproduzem as desigualdades históricas e raciais no país. Desde então, o movimento decolonial tem se expandido e se diversificado, incorporando diferentes abordagens teóricas e práticas de luta. Nesse período o Brasil passou por um processo de redemocratização após anos de ditadura militar, o que criou um ambiente propício para a emergência de novos movimentos sociais e culturais, incluindo o movimento decolonial.

---

<sup>8</sup> Os termos "descolonial" e "decolonial" são usados frequentemente na literatura acadêmica e ativista para se referir a diferentes perspectivas críticas sobre a colonização e suas consequências. Embora haja certa sobreposição entre as duas ideias, elas apresentam diferenças sutis que as distinguem. A **perspectiva "descolonial"** tem suas raízes na América Latina e enfatiza a necessidade de descolonizar as estruturas de poder e de conhecimento que foram estabelecidas durante a colonização. Isso inclui desafiar e dismantelar as hierarquias de poder que foram estabelecidas pela colonização, e substituí-las por estruturas mais justas e igualitárias. A abordagem descolonial se concentra em questões políticas e econômicas, bem como em questões culturais, e busca compreender e superar as desigualdades históricas e estruturais entre as culturas. O sociólogo peruano Anibal Quijano foi um dos pioneiros na formulação da teoria "descolonial", ele argumentou que a colonização estabeleceu hierarquias de poder que continuam a moldar as relações globais até hoje. Enquanto a **perspectiva "decolonial"**, tem suas raízes em estudos culturais e enfatiza a necessidade de descolonizar a cultura e a epistemologia. A abordagem decolonial destaca a importância de desafiar a hegemonia do conhecimento produzido pelos países colonizadores e construir novas formas de conhecimento a partir da perspectiva dos povos colonizados. A abordagem decolonial também enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as epistemologias e práticas culturais dos povos colonizados, bem como a diversidade dentro de suas próprias culturas. O teórico cultural argentino Walter Dignolo é uma das principais figuras da abordagem "decolonial". Ele argumenta que a colonização estabeleceu um sistema mundial de conhecimento que valoriza o conhecimento produzido pelos países colonizadores em detrimento do conhecimento produzido pelos povos colonizados.

Esse processo de redemocratização permitiu uma maior abertura para a discussão de temas relacionados à história, identidade e cultura do país, o que levou muitos intelectuais a questionar as narrativas históricas tradicionais e a valorizar as perspectivas dos povos subalternizados, especialmente das populações indígenas e afro-brasileiras.

Além disso, a década de 1990 também foi marcada pela realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992, que colocaram em pauta temas como a diversidade cultural, o respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade, contribuindo para a emergência de uma perspectiva decolonial nas áreas de educação, cultura e meio ambiente.

Esses acontecimentos, aliados à mobilização de diversos movimentos sociais, incluindo os movimentos negro, indígena, feminista e LGBT, contribuíram para a construção de uma perspectiva crítica e decolonial na sociedade brasileira, que busca desconstruir as narrativas históricas hegemônicas e valorizar as perspectivas e saberes dos grupos subalternizados.

Neste sentido, conforme analisa Nilma Lino Gomes, podemos falar em uma “perspectiva negra decolonial brasileira”, considerando as epistemologias produzidas por intelectualidade negra engajada como Lima Barreto, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, Edison Carneiro, Joel Rufino dos Santos, Sueli Carneiro, Amílcar Pereira, Petronilha Beatriz Gonçalves, dentre outros, conforme comentado na introdução deste trabalho.

Também precisamos considerar as epistemologias indígenas produzidas por Ailton Krenac, Daniel Mundurucu, Joênia Wapichana, Célia Xakriabá, Gersem José dos Santos Luciano, Sandra Benites, Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá, entre outros e outras. E não podemos deixar de registrar os sábios indígenas com seus conhecimentos ancestrais como Davi Kopenawa, o cacique Raoni e tantas outras lideranças indígenas na luta pelos seus direitos originários.

As populações indígenas foram as primeiras a habitar o território que hoje chamamos de Brasil, e sua cultura e saberes estão intrinsecamente ligados à história do país. No entanto, durante séculos, a história oficial desconsiderou sua contribuição, relegando-as a um papel secundário na construção da nação. O movimento decolonial busca valorizar as culturas e perspectivas indígenas, reconhecendo a importância de sua presença no país e lutando pela garantia de seus direitos.

Já as populações africanas foram trazidas ao Brasil como escravizadas durante a colonização e foram submetidas a condições extremamente precárias e desumanas. A história oficial também ignorou sua contribuição para a formação do país, considerando-os apenas como mão de obra explorada pelos colonizadores. O movimento decolonial busca reconhecer a importância da cultura e da resistência africana na formação da sociedade brasileira, valorizando suas perspectivas e lutando contra o racismo estrutural e a discriminação racial.

Assim, a perspectiva decolonial no Brasil tem como um de seus pilares a valorização das culturas e perspectivas das populações indígenas e africanas, reconhecendo sua contribuição fundamental na formação da sociedade brasileira. Além disso, busca-se lutar pela garantia de seus direitos e pelo fim do racismo e da discriminação, promovendo a equidade e a justiça social.

De fato, podemos identificar algumas correntes intelectuais e políticas anteriores à emergência da teoria decolonial que tinham em comum a luta contra a dominação colonial e a busca pela autonomia e emancipação das populações subalternizadas. Um exemplo disso é o movimento negro brasileiro, que desde a década de 1970 reivindicava o reconhecimento da cultura e da identidade afro-brasileira, denunciava o racismo estrutural e lutava por políticas afirmativas.

No entanto, é importante destacar que a teoria decolonial em si é uma construção intelectual mais recente, que surge a partir de debates e reflexões críticas sobre as limitações das abordagens teóricas e políticas anteriores. O movimento decolonial busca ir além das lutas identitárias e das políticas afirmativas, questionando as estruturas de poder colonialistas que ainda persistem nas sociedades contemporâneas e propondo novas formas de pensar e agir na luta pela emancipação dos povos subalternizados.

Hoje, o movimento decolonial no Brasil abrange uma ampla gama de iniciativas, incluindo a luta por direitos dos povos indígenas e quilombolas, a crítica à hegemonia branca e ocidental na cultura e na academia, o combate ao racismo estrutural, a defesa da diversidade linguística e cultural, entre outras demandas.

A Lei 10.639/2003<sup>9</sup> que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio do país foi criada com o objetivo de promover a valorização e o respeito à diversidade étnico-

---

<sup>9</sup> Embora a Lei 10.639/2003 seja um importante avanço na promoção da diversidade étnico-racial na educação brasileira, o movimento decolonial aponta para a necessidade de ir além das políticas públicas pontuais e desafiar as estruturas mais profundas da sociedade.

racial e combater o racismo e outras formas de discriminação, como também procura evidenciar demandas da comunidade afro-brasileira que visa o reconhecimento, apreciação e consolidação de direitos relacionados à educação que exigem estratégias que valorizem a diversidade.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 31) o reconhecimento passa pela experiência de redefinição de termos como negro e raça, superação de perspectivas etnocêntricas e eurocêntricas na interpretação da realidade brasileira e desconstrução de mentalidades e visões da História da África e afro-brasileira.

Com relação à área de Ensino de História, Oliveira e Candau destacaram a importância do antirracismo e de políticas transculturais que indicam novos princípios e métodos da pedagogia decolonial, porém apresentam uma crítica no sentido que

muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 27 e 28).

Catherine Walsh tem o mesmo posicionamento de Oliveira e Candau, ou seja, também é contra trabalhar a interculturalidade e o multiculturalismo numa perspectiva apenas inclusiva, e é nesse momento que propõe uma interculturalidade crítica que segundo ela “la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (WALSH, 2021, p. 9).

Walsh<sup>10</sup> também destaca a importância da diversidade epistêmica e da pluralidade de perspectivas na produção do conhecimento. Para ela, é necessário reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos povos indígenas, afrodescendentes e de outras minorias, que têm sido historicamente marginalizados pelo pensamento colonialista e eurocêntrico.

Catherine Walsh defende a decolonialidade como uma abordagem crítica e

---

<sup>10</sup> Catherine Walsh é uma intelectual e pesquisadora equatoriana que tem se destacado por seus estudos e reflexões sobre a descolonização e a decolonialidade na América Latina e no mundo. Em suas obras, Walsh argumenta que a colonialidade ainda está presente nas sociedades contemporâneas, especialmente em relação à maneira como a produção do conhecimento é organizada e controlada pelos países do Norte global. A decolonialidade defendida por Walsh é uma abordagem crítica que busca romper com as estruturas coloniais e neocoloniais presentes nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Ela argumenta que a descolonização não é um evento histórico único, mas um processo contínuo de desconstrução das hierarquias e opressões que foram estabelecidas durante o período colonial.

transformadora que busca superar as estruturas coloniais e neocoloniais presentes nas sociedades contemporâneas e promover uma produção de conhecimento mais diversa e plural.

Além de defender a decolonialidade, Catherine Walsh também é uma importante referência na reflexão sobre a interculturalidade na América Latina. Em suas obras, ela aborda a interculturalidade como uma abordagem que reconhece a diversidade cultural e busca promover o diálogo e o encontro entre diferentes culturas de maneira igualitária e respeitosa.

Para ela, a interculturalidade é fundamental para a construção de sociedades mais justas e democráticas, já que reconhece a diversidade cultural e valoriza os saberes e as experiências de diferentes grupos sociais. Ela destaca que a interculturalidade não se trata apenas de um encontro entre diferentes culturas, mas de uma prática constante de diálogo e aprendizagem mútua, que deve estar presente em todas as esferas da sociedade.

Para Walsh, a interculturalidade é uma abordagem que se contrapõe à assimilação cultural imposta pelo colonialismo, que negava e suprimia as culturas e os saberes dos povos colonizados. Ela defende que a interculturalidade deve ser entendida como um processo de construção de novas formas de convivência e de produção de conhecimento que respeitem e valorizem a diversidade cultural.

A visão de Catherine Walsh sobre a interculturalidade enfatiza a necessidade de superar a dominação cultural e epistêmica que tem sido imposta pelos colonizadores europeus e seus descendentes, e reconhecer a diversidade cultural e epistêmica dos povos indígenas e afrodescendentes.

Walsh também destaca a importância da pluralidade epistêmica na interculturalidade, ou seja, o reconhecimento de que diferentes culturas têm conhecimentos e modos de saber próprios e legítimos. Nesse sentido, ela propõe uma epistemologia do sul, que valoriza os saberes e práticas dos povos indígenas e afrodescendentes, e que desafia a hegemonia do conhecimento ocidental na academia e na sociedade em geral.

Seguindo o raciocínio de Walsh, Oliveira e Candau (2010, p. 24) destacam que a decolonização significa partir da desumanização para a humanização, considerar que os povos anteriormente inferiorizados pela história possam construir outras formas de vida, poder e conhecimento. Portanto, a ideia é tornar visível a luta contra a colonização por meio das pessoas, de suas práticas sociais e políticas.

Para Camila Penna (2014), uma das inspirações do grupo modernidade/colonialismo no espaço de ensino seria Paulo Freire (1987). Segundo a autora, Paulo Freire é um dos principais pensadores do movimento pedagógico crítico e da educação popular, que tem grande importância para o pensamento decolonial. Freire foi um defensor da educação como prática libertadora, que permitiria às pessoas compreender e transformar a realidade em que vivem.

Para Freire, a educação é um ato político, que não pode ser neutro ou desvinculado das questões sociais e políticas. Ele criticou a educação bancária, que tratava os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos pelo conhecimento do professor, e propôs uma educação dialógica, que valoriza o diálogo e a troca de conhecimentos entre professores e alunos.

O pensamento decolonial, por sua vez, busca desafiar a dominação epistêmica e cultural que foi imposta pelos colonizadores europeus e seus descendentes, e promover a diversidade epistêmica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, o pensamento de Freire é considerado importante para o pensamento decolonial por sua crítica ao eurocentrismo na educação e por sua valorização dos saberes populares e da prática educativa como instrumento de transformação social.

Freire também destacou a importância da conscientização para a emancipação dos oprimidos, que envolve o reconhecimento da opressão e a luta por sua superação. Esse conceito é relevante para o pensamento decolonial, que busca promover a conscientização sobre a dominação colonial e suas consequências na atualidade, e incentivar a resistência e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A decolonização implica na construção e criação, seu objetivo é reconstruir completamente a existência, poder e conhecimento. Medidas decolonizadoras já foram implementadas no Acre através das lutas dos povos indígenas, dos seringueiros, dos empates, das mulheres, uma vez que envolve a luta pela valorização e respeito aos saberes e culturas dos povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como a superação das desigualdades socioeconômicas e da exploração dos recursos naturais da região.

Uma das iniciativas para promover a decolonização no Acre é o reconhecimento e valorização dos saberes e práticas dos povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como a inclusão desses saberes nas políticas públicas e no sistema educacional. O governo estadual tem desenvolvido programas de



educação intercultural e bilíngue, que buscam promover o diálogo e a troca de conhecimentos entre as diferentes culturas presentes na região.

Outra questão importante para a decolonização no Acre é a proteção e gestão dos recursos naturais da região. A exploração desenfreada dos recursos naturais tem sido uma das principais fontes de conflitos e desigualdades na região, afetando especialmente as populações tradicionais e os povos indígenas. Nesse sentido, o Estado do Acre tem implementado políticas de desenvolvimento sustentável, que buscam conciliar o uso dos recursos naturais com a preservação ambiental e a valorização das culturas e modos de vida locais.

Além disso, a luta pela demarcação e proteção das terras indígenas e quilombolas também é uma questão central para a decolonização no Acre. O reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas e comunidades tradicionais é fundamental para a garantia de sua autonomia e dignidade, e para a superação da histórica violência e exploração que sofreram.

No âmbito nacional, Nilma Lino Gomes analisa a estratégia política criada pela população negra como uma forma de responder à dominação e à exploração, manifestando suas existências por meio de mobilizações através dos quais apresentam seus pertencimentos, segundo ela

em 1997, as professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Lúcia Barbosa (UnB) realizaram um seminário na UFSCar intitulado O Pensamento Negro na Educação, que resultou em um livro com o mesmo nome (Gonçalves E Silva, Barbosa, 1997). Ao relembrar esse evento e tal publicação, é possível afirmar que, já naquele momento, nos anos 1990, reconhecíamos a existência de uma perspectiva negra da teoria educacional, a qual pode ser considerada como parte da produção decolonial latino-americana. (GOMES, 2019, p. 247)

É importante considerar a prática de resistência política, teórica e epistemológica criada por sujeitos e grupos ligados ao movimento negro, que tem feito ampla campanha na luta por direitos sociais conforme mencionado por Nilma Lino Gomes (2017, p. 41), também é importante considerar o Movimento Negro como educador e que consiste na mais diversa forma de organização e expressão de negros e negras que se opõem politicamente ao racismo e visam superar essa perversão na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

A epistemologia negra tem suas origens na redefinição e reconstrução da experiência social, marginalidade, prática cotidiana, identidade e cultura, e a

possibilidade de intervenção crítica na realidade. Essa produção constitui o que Gomes (2019, p. 261) chama de visão negra da descolonização no Brasil, responsável pelo processo de descolonização do conhecimento que leva à descolonização dos currículos educacionais, para ela o

movimento Negro e suas entidades após os anos 70 do século XX foram os principais atores políticos que denunciaram essa situação. Denunciaram que a forma como o dia 13 de maio era comemorada acabava por ensinar à sociedade e às novas gerações uma visão de passividade do negro diante da “ação libertadora” do branco. Destacaram a movimentação de luta dos negros no processo de abolição e a resistência negra através dos quilombos, fugas, assassinatos de senhores e abortos. Os negros passam a buscar a universidade como um direito e continuidade dos estudos e como possibilidade de conseguir a certificação socialmente para entrar para o campo da pesquisa científica. Começam a surgir quadros intelectuais negros nos mestrados e, mais tarde, nos doutorados realizando pesquisas de caráter histórico, antropológico, sociológico, político e educacional para desvelar aquilo que era considerado pela militância como deturpação sobre a presença negra no Brasil. (GOMES, 2017, p. 76).

Referindo-se ao movimento negro e à identidade racial no Brasil contemporâneo, Amílcar Araújo Pereira lembra que a luta contra a discriminação racial e a denúncia do mito da democracia racial não estão apenas no contexto da busca por uma identidade negra positiva, mas também caracterizam o movimento negro brasileiro contemporâneo. Movimento este, que segundo ele, se inicia antes da década de 1930, mas que ganha maior importância quando a Frente Negra Brasileira (FNB) foi fundada, já na década de 1930, e se tornou a maior organização política para negros no Brasil (PEREIRA, 2013, p. 84).

Um outro marco importante segundo Amílcar Araújo Pereira (2013, p. 31) foi o ano de 1978 que é considerado um marco na história do movimento com a formação do Movimento Negro Unificado (MNU). Assim, estudando o movimento negro no Brasil do século XX, o autor destaca a importância dos jornais, clubes e associações negras, a educação como estratégia de valorização do negro, as trajetórias de algumas figuras, como Abdias do Nascimento, algumas entidades famosas, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), entre outros.

Nesse período, os negros no Brasil começaram a se organizar em entidades, grupos e associações para lutar contra o racismo e a discriminação racial. Dentre as principais demandas do movimento negro estavam a luta por igualdade de direitos, a valorização da cultura e história afro-brasileira, e a denúncia do racismo estrutural

presente na sociedade brasileira.

O movimento negro foi influenciado pelas lutas dos negros nos Estados Unidos e em outros países, e se organizou para combater o racismo e a discriminação racial no Brasil. Desde então, o movimento negro tem atuado em diversas frentes, como a defesa dos direitos dos negros, a promoção da cultura e história afro-brasileira, a denúncia do racismo e a luta por políticas públicas que combatam a desigualdade racial no país.

De qualquer forma, a partir da década de 1970, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) adquiriu características únicas que persistem até hoje, como a crítica ao discurso nacional hegemônico, a negação de qualquer forma de racismo (PEREIRA, 2013, p. 88). A ideia é que ocorra uma assimilação de uma ideologia contra a democracia racial e uma reavaliação no que tange ao papel do negro na história do Brasil e de outros países.

A redefinição do conceito de "raça" é um elemento central na geração do pensamento negro brasileiro, utilizando politicamente o conceito como construção social como lente para analisar as relações de poder, desigualdade social, privilégio branco e racismo estrutural, que define nossa sociedade. A análise articulada a partir de uma perspectiva negra decolonial questiona, assim, a ideologia racial estabelecida no pós-abolição, entendendo que o racismo não é apenas uma atitude individual ou uma forma de discriminação baseada em diferenças biológicas, mas sim um sistema de poder que se baseia na hierarquização das raças e na dominação das populações consideradas inferiores. Essa hierarquização se torna um princípio lógico organizador, pois permeia todas as esferas da vida social e é reproduzida através de instituições, leis, normas e práticas culturais, o que faz do racismo um princípio lógico que organiza a produção de colonização do poder articulada por Aníbal Quijano (2009).

Ao politizar o conceito de "raça", o movimento negro iniciou um processo de condenação da desigualdade social brasileira e de reivindicação de acesso a espaços institucionais públicos. A educação, direito historicamente subjugado dos negros, foi eleita como o espaço prioritário para esses movimentos intervirem na realidade social e buscarem a libertação de sujeitos historicamente subordinados.

Isso porque os movimentos, mesmo tendo sua importância no sentido de organizar a sociedade, por si só não garante a visibilidade de negros, indígenas e mulheres na vida social, política e acadêmica, Nilma Lino ressalta que outros movimentos teriam maior destaque, como por exemplo o Movimento Operário, o que

acaba gerando uma ausência, pois se não há produção científica, não tem como esse conhecimento chegar até as escolas de educação básica, ela chama esse fenômeno de construção de ausências.

A sociologia das ausências foi criada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. O conceito surgiu em seu livro "Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social" e foi desenvolvido posteriormente em outras obras do autor, como "Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências" (2002).

A sociologia das ausências propõe uma crítica às formas dominantes de produção do conhecimento na sociologia e em outras áreas das ciências sociais, que tendem a negligenciar as experiências e perspectivas de grupos sociais marginalizados e excluídos. Segundo Sousa Santos, esses grupos são frequentemente ausentes nos estudos e teorias sociológicas, o que implica uma produção de conhecimento parcial e limitada.

Para superar essa limitação, a sociologia das ausências propõe a incorporação de outras perspectivas e experiências na produção do conhecimento, em especial as perspectivas dos grupos marginalizados e excluídos. Isso implica uma abertura para outras formas de conhecimento, além daquele produzido pelas ciências sociais ocidentais, bem como uma valorização das lutas e resistências desses grupos na busca por transformações sociais mais justas e igualitárias.

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar aquilo que não existe e, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. (...) Ha produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. (...) A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado. (...) A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Ela amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e as expectativas futuras que ele comporta. (GOMES, 2017, p. 31)

A década de 1990 foi marcada por movimentos políticos, sociais e econômicos tanto no âmbito nacional quanto internacional, com destaque para as reformas constitucionais realizadas em muitos países para a construção do Estado Democrático

de Direito. Joana Célia dos Passos e João Carlos Nogueira (2014) destacam que os ativistas negros passaram por um processo de enfrentamento da desigualdade racial, condenando o racismo e fortalecendo o coletivo ao se conectarem a diferentes esferas sociais.

A mediação entre o movimento negro e partidos políticos, movimentos sindicais e ONGs consolidou um conjunto de metas e estratégias para o avanço da igualdade racial. As articulações entre os movimentos sociais possibilitam a unificação de diferentes lutas contra o racismo, fortalecendo e ampliando as frentes contra todas as formas de discriminação.

Nos anos de 1990, o movimento negro construiu momentos, que vão dando contornos de uma estratégia que indicava estar correta. Uma militância quantitativamente melhor preparada, um encontro de gerações oriunda das universidades, sindicatos, partidos políticos, das comunidades remanescentes de quilombos, das religiões de matriz africana, da música, do mundo artístico, das organizações não governamentais, enfim, dos mais diversos pontos, onde a ação era o combate ao racismo, aos preconceitos e toda forma de discriminação. (PASSOS E NOGUEIRA, 2014, p. 116)

Um marco na luta do movimento negro foi a “I Marcha Nacional Zumbi dos Palmares”, em Brasília, em 1995, que culminou na apresentação do “Plano de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” ao Presidente da República. Em 2001, o Movimento Negro participou da organização da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Afins de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em reconhecimento à existência do racismo no Brasil.

A partir de então, o país passou a trabalhar em estratégias voltadas à promoção da igualdade racial por meio do desenvolvimento de políticas de ações afirmativas que levaram às modificações na Legislação educacional mencionadas neste Capítulo, itens 1.2 e 1.3. Porém ainda é necessária muita reflexão sobre a importância e papel da educação e mais ainda sobre a questão da humanização.

## **CAPÍTULO II - DANDO PASSAGEM PARA O SAMBA-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA: OUTRAS HISTÓRIAS POSSÍVEIS**

Em nossa sociedade, a música se insere como uma nova linguagem possível e que se transformou em uma grande aliada para o Ensino de História, o exame da letra é muito importante, mas “o historiador nunca deve separar a melodia da letra, pois apesar de a letra ser privilegiada nesses estudos sua melodia, a harmonia, o ritmo da canção influencia e muito na sua compreensão facilitando o entendimento” (FERREIRA E PAVIANI, 2012, p. 05), de tal forma que muitos conceitos e elementos culturais e sociais pertencentes a um determinado contexto histórico pode ser extraído da letra de uma música, mesmo porque

a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presente nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a proposta alternativas de organização dos conteúdos. (ABUD, 2005, p. 315).

Há algum tempo que a música vem adentrando o espaço da sala de aula e principalmente nas aulas de história. Isso faz com que as aulas fiquem mais criativas e dinâmicas, contribuindo para a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes. E isso acontece porque assuntos que antes pareciam enfadonhos passam a ser interessantes, pois antes de tudo traz o prazer para o processo ensino e aprendizagem e porque não dizer para a arte de ensinar e aprender e auxiliando na compreensão dos temas.

### **2.1 A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO**

A música é uma forma de expressão cultural que tem acompanhado a humanidade desde os tempos mais remotos. Ela é capaz de transmitir sentimentos, ideias e valores, refletindo o contexto social, político e cultural em que foi produzida. Na educação, a música tem um papel fundamental como recurso didático, e seu uso nas aulas de história pode trazer benefícios significativos para o processo de

aprendizagem.

Ao utilizar a música nas aulas de história, é possível enriquecer a experiência educacional, oferecendo aos alunos uma oportunidade de vivenciar o passado por meio de uma forma de expressão cultural que é capaz de engajar e motivar. Além disso, a música pode ser utilizada para contextualizar os eventos históricos, transmitindo informações sobre a época em que foram produzidas e os sentimentos e ideias que permeavam a sociedade naquele momento.

Por meio da música, é possível explorar diferentes períodos históricos, estilos musicais e instrumentos, ampliando a compreensão dos alunos sobre a história. Além disso, a música pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade, permitindo que as vozes e as culturas de diferentes grupos sejam valorizadas e compartilhadas.

O ritmo é a estruturação da música, seu compasso e determina o tempo da música. É uma espécie de elo de comunicação entre os músicos e sua plateia, o samba, o frevo, baião, xote, lundu entre outros, desta forma o ele também representa um elemento cultural de nossa sociedade. Ela é um recurso didático que permite trabalhar tanto a letra, o ritmo e até mesmo o contexto em que ela foi escrita. As letras das músicas podem

se constituir em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 316).

As letras de músicas são fontes históricas para serem utilizadas nas aulas de História. Podem ser consideradas evidências e registros dos acontecimentos do passado e podem ser utilizadas para auxiliar os alunos a compreender a história em sua abrangência mais ampla, incluindo a compreensão cronológica e a elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina.

Além disso, as letras de músicas, pode contribuir para a formação dos conceitos espontâneos dos alunos, ou seja, seus conhecimentos prévios sobre o assunto, e para a aproximação entre esses conceitos e os conceitos científicos ensinados na disciplina, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem da história, tornando-o mais significativo e interessante para os alunos. A utilização

dessas letras pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que compreendem a história em sua complexidade e em sua relação com a cultura e a sociedade em que vivem.

Essas são algumas das razões que levam professores e professoras, alunos e alunas a utilizarem dessa linguagem, e que cada vez mais se tornam grandes aliadas no Ensino de História, já que por meio dela é possível trabalhar conceitos, os símbolos culturais, sociais concebendo uma certa imagem de mundo e um determinado contexto histórico.

É importante salientar que as chamadas linguagens alternativas como o cinema, artes visuais, teatro e música também se inserem nesse contexto e todas elas podem proporcionar um resultado positivo no processo ensino-aprendizagem, porém devem ser trabalhadas em sala de aula de forma adequada pelo docente, e para que tenha os resultados esperados é necessário conhecimento sobre esses recursos e sobre o conteúdo trabalhado.

Há que se diferenciar, ao utilizar qualquer das formas de linguagem, a formação da informação. Na maior parte das vezes, busca-se o maior número de informações sobre um fato histórico, um personagem. A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado. No entanto, as linguagens são pouco utilizadas para a formação, que só pode ocorrer quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende. (ABUD, 2005, p. 311)

A formação é um processo mediante a qual o conhecimento é suscitado e a música é uma das formas que podem facilitar a geração desse mesmo conhecimento. Dessa forma, quando o professor ou professora utiliza essa linguagem nas aulas de História também estará contribuindo na edificação do conhecimento histórico do(a) estudante, e que segundo Abud (2005, p. 311) contribuirá para a transmissão da memória coletiva, desenvolvimento da capacidade crítica que possibilitará aos discentes uma análise dos diversos tempos históricos e também reconhecer as esferas de poder e dominação existentes na sociedade, possibilitando na formação da consciência política dos (as) estudantes e na construção de uma consciência histórica.

A consciência histórica pode ser compreendida como processos estruturais e



complexos relacionados ao desenvolvimento cognitivo de forma a organizar e colocar em ação as operações mentais possibilitando a interpretação da evolução temporal do mundo e do próprio ser humano, de forma a orientar sua vida em um determinado tempo cronológico. No entanto, é necessário que professores e professoras se aprofundem no assunto para entender as possibilidades e métodos pedagógicos de usá-lo em sala de aula.

Ao longo do século XX, movimentos como o da Escola dos Annales nas décadas de 1930 e 1940 “passou a questionar a hegemonia da história política que reunia portanto um número infindável de defeitos - era elitista, anedótica, individualista, factual, subjetiva, psicologizante - que uma nova geração de historiadores desejava liquidar” (FERREIRA, 1992, p. 265), bem como o surgimento da micro história, em momentos e lugares diferentes e regiões distintas nas décadas de 70 e 80, possibilitaram aos historiadores a ampliar as possibilidades de análise e investigação.

A música pode ser uma ferramenta poderosa para promover a decolonialidade na educação, salientando que se trata de uma corrente de pensamento que critica as formas tradicionais de conhecimento e questiona o legado do colonialismo na produção do conhecimento e da cultura.

A música pode ser usada para valorizar as contribuições culturais de diferentes grupos, desafiando a ideia de que a cultura ocidental é superior às outras. Dessa forma, ela pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diverso. Sendo a música um elemento fundamental das culturas não ocidentais, pode ser usada para explorar suas histórias e culturas, incluindo as lutas e conquistas de diferentes grupos. Isso pode ajudar os alunos a compreender o legado do colonialismo na produção do conhecimento e da cultura.

É possível promover a autoexpressão e a autoafirmação, pois a música permite que alunos e alunas compartilhem suas histórias e culturas. Isso pode ajudar a desafiar a ideia de que a cultura ocidental é a única forma de expressão válida e valorizar as formas de conhecimento produzidas em diferentes contextos culturais.

A música pode ser analisada como um produto cultural que reflete o contexto social, político e econômico em que foi produzida. Essa análise pode ajudar a compreender como a música é influenciada pela história e pelas relações de poder. Dessa forma ela é uma ferramenta poderosa para promover a decolonialidade na educação, permitindo que os alunos compreendam a importância das culturas não

ocidentais e desafiem as formas tradicionais de conhecimento e cultura produzidas pelo colonialismo.

Em nosso trabalho buscamos dar ênfase ao samba-enredo, visto que ele pode ser visto como uma expressão cultural decolonial e utilizado em sala de aula como uma ferramenta para a promoção da diversidade cultural e da valorização da história e cultura afro-brasileira.

O samba surgiu como uma forma de resistência e afirmação da cultura negra no Brasil, em um contexto de opressão e marginalização social. Através de sua música e dança, o samba expressa a identidade e a cultura afro-brasileira, assim como sua luta por igualdade e reconhecimento.

Ao utilizarmos o samba em sala de aula, estamos reconhecendo e valorizando a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade cultural do Brasil. Além disso, estamos contribuindo para a promoção da diversidade cultural e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que ainda permeiam a sociedade brasileira.

Para utilizar o samba em sala de aula, é possível explorar suas letras e histórias, bem como sua influência na cultura brasileira. É importante também destacar os principais representantes do samba, suas contribuições para a música brasileira e a luta pela valorização da cultura afro-brasileira.

O samba-enredo traz referências a eventos, personagens e momentos históricos relevantes para a história do Brasil. Ao compor um samba-enredo, os compositores buscam criar uma narrativa que conte a história da escola de samba e ao mesmo tempo traga referências à história do país. Dessa forma, muitas vezes são utilizados documentos históricos como fontes de inspiração para a letra da música.

Além disso, o samba-enredo pode ser visto como um documento histórico em si mesmo, pois reflete a cultura e a identidade do povo brasileiro, especialmente da comunidade afrodescendente, que teve uma grande influência na formação do samba. Assim, a música pode ser utilizada como uma fonte de informação histórica e ao mesmo tempo reflete a cultura e a identidade brasileira.

Os documentos históricos deixaram de serem vistos apenas como escritos que possuíam um cunho oficial, e o historiador passou a ter um papel central, que é o de dar vida ao documento, questionando, buscando suas origens, analisando o contexto histórico de sua produção. Esse mesmo documento contribui para uma análise da representação do passado e presente no ambiente de sala de aula (FERREIRA; e

PAVIANI, 2012, p. 05).

Quando pensamos na música como um documento histórico, devemos tratá-la como tal, ou seja, um documento que pode ser explorado pelos historiadores em todas as suas possibilidades como o ritmo, letra e seu contexto histórico. A linguagem musical diferencia-se como

recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do homem. (DAVID, 2012, p. 1).

No momento em que buscamos novos métodos, uma possibilidade que se apresenta para ensinar História é através da música, por mostrar-se motivador, interessante e significativo. Essa nova percepção e posicionamento didático-metodológico são atitudes na qual cada uma reconhece a sua importância. Diante do leque de opções que a música apresenta e ao mesmo tempo, por não estarem organizadas em um determinado acervo, não a exclui de ser reconhecida como documento histórico.

O uso do documento histórico em sala de aula não tem a intenção de tornar o(a) discente do ensino médio um historiador, mas estimular o conhecimento histórico. Mais do que compreender a música é importante fazer com que alunos e alunas possam analisar e interpretar. É importante apresentar a música como evidência de fatos históricos, uma vez que demonstram como a realidade social é determinada em diferentes lugares e tempos.

Ao trabalharmos música como fonte devemos levar em consideração a maneira em que está sendo proposto em sala de aula, para que os alunos não fiquem com um conhecimento vago, sem se realizar de fato uma reflexão sobre o que está sendo ensinado, ou seja uso da música como fonte. Ao pensar a música como fonte histórica devemos considerá-la como um documento histórico, um fragmento de seu tempo, passível de ser explorada pelo historiador (FERREIRA E PAVIANI, 2012, p.4).

Tais recursos didáticos possibilitam a aproximação entre os atores do processo ensino e aprendizagem, em razão da interação que ela promove de forma que os (as) estudantes ao se identificarem com a música acabam por demonstrar interesse também pelo assunto, buscando ampliar seus conhecimentos ao questionarem o

porquê daquela letra ter sido criada. Esse tipo de questionamento acaba por estimular um debate sobre o material e o tema apresentado e é esse o objetivo de se utilizar as linguagens alternativas em sala de aula.

É possível também perceber como diferentes grupos formam a realidade social, por isso a importância, frise-se, de se trabalhar a música como um documento histórico, mas ao mesmo tempo relacionar a música com o conteúdo ministrado em sala de aula.

Para usar a música apropriadamente no Ensino de História, professores e professoras devem pelo menos entender as principais características do período da história da música para fazer a mesma coisa com as disciplinas ensinadas. Como resultado, alunos e alunas compreenderão melhor uma determinada forma de arte que faz parte da vida de um grupo de pessoas, ou seja, cada período tinha um específico. Também é importante trabalhar com os (as) estudantes as diferentes funções da música: política, religião etc. (GÓES, 2011).

Uma única música pode trabalhar diversos temas, tais como trabalho, disciplina, cotidiano, mentalidade, moda, diversidade cultural, desigualdade social, de gênero, que sugerem aos docentes novos roteiros de aprendizagem, possibilitando criação de novas propostas didáticas (DUARTE, 2011, p. 46).

O docente, sabendo manejar a música em sala de aula, poderá alcançar um excelente resultado, pois é o tipo de trabalho, frise-se, que cria ou desenvolve a empatia entre os estudantes e docentes, além de contribuir como uma forma de referencial para a memória dos(as) discentes sem levar em conta a forma de referência de memória para os (as) estudantes facultando uma relação mais próxima com o conteúdo.

As linguagens alternativas auxiliam no aprendizado dos (as) discentes. E a música se apresenta como uma dessas inclusive permitindo que os alunos e alunas desenvolvam conceitos e compreendam fatos históricos. As letras apresentam registros de eventos que podem ser mais bem compreendidos, aproximando-os de pessoas do passado e articulando sua própria compreensão da história.

Essa metodologia permite aos discentes a elaboração de conceitos e a compreensão dos fatos históricos. As letras de músicas apresentam registros de acontecimentos que podem ser melhor entendidos, consentindo que se aproximem de personagens históricos, possibilitando seu próprio entendimento da história.

Vieira (2016) elaborou um trabalho muito importante, voltado para a prática de

professores e professoras em sala de aula. Em sua proposta de intervenção ela utiliza sambas, documentos históricos, entrevistas com sambistas. Tudo isso facilita aos discentes a construção de conhecimentos. Em seu trabalho ela fala das escolas de samba de Florianópolis, uma situação bem distante do Rio de Janeiro e São Paulo, trabalhando a regionalidade.

Para a construção da metodologia de ensino, Vieira (2016, p. 23) levou em consideração que as letras dos sambas “são linguagens narrativas pautadas por um texto que é a sinopse do enredo, em que seu processo de concepção “envolve um constante diálogo com o texto fonte para satisfazer com riqueza poética e melódica o tema do desfile”.

Ao trabalhar o samba-enredo “História para ninar gente grande” buscamos adaptá-lo ao Ensino de História a partir do viés da interculturalidade<sup>11</sup>. Há um uso e consumo da história nos desfiles e isso não pode ser descartado nos espaços escolares.

As narrativas nos desfiles das escolas de samba, transmitidas na Marquês de Sapucaí, podem contribuir para a estruturação de uma proposta didático pedagógica para o Ensino de História que contribua com a promoção da igualdade social e respeito às diferenças. O debate sobre práticas de ensino e aprendizagem em História, sabemos, vai além da Marquês de Sapucaí.

Outras produções artísticas e culturais dividem a atenção dos (das) discentes e docentes no ambiente escolar como as produções acadêmicas; filmes, quadrinhos, games e músicas são dispositivos constantes em livros didáticos, exames, vestibulares e sala de aula. É válida a utilização destas alternativas pedagógicas visto que, por se sentirem habituados com tais recursos, se tornam mais abertos a receber lições e reflexões. Estas se complementam a práticas mais convencionais, essa mistura permite ricas experiências educacionais.

## 2.2 A ORIGEM DO SAMBA

Muitos críticos da música popular brasileira, cientistas sociais, artistas, e

---

<sup>11</sup> A Interculturalidade, quando utilizada na educação, busca incentivar alunos e alunas a conhecer sobre a identidade, pertencimento, pluralismo e diversidade cultural, com o objetivo de uma transformação histórica, social e estrutural.

historiadores consideram o samba como o gênero musical brasileiro mais original por excelência. Apesar da centralidade do samba como gênero da música nacional, suas origens nos deram o registro de uma ampla mistura de tradições e ritmos que perpassam por toda a história do Brasil.

O samba tem sua origem nos batuques que os africanos trouxeram para o Brasil. Os batuques são frequentemente relacionados a elementos religiosos que estabelecem uma comunicação ritual entre os negros por meio da dança, movimentos corporais, da percussão e da música. Com o passar do tempo o ritmo do batuque aos poucos incorpora elementos de outros gêneros, especialmente na cena carioca do século XIX.

Possuindo suas raízes das manifestações culturais da África, principalmente a África Ocidental e das tradições folclóricas brasileiras, especialmente aquelas relacionadas ao samba rural primitivo presente nos períodos colonial e imperial, e é considerado como um símbolo do Brasil e um dos eventos culturais mais importantes do país. A palavra "samba" em português foi originalmente usada para significar "dança popular" ou "bailado popular" desde pelo menos o século XX (SOUZA, 2021, p.4)

Porém existe uma discussão acerca da origem do samba. Segundo Rafael José de Menezes Bastos (2022), a "discussão sobre a origem do samba é um clássico dos estudos musicais no Brasil e uma verdadeira paixão da sociedade". Segundo ele, a discussão gira em torno de quem inventou o gênero, os baianos ou os cariocas?

Com o fim da escravidão em 1888, houve uma migração de afrobaianos para a Capital do Brasil, naquela época, Rio de Janeiro, que segundo Bastos,

vão residir nas regiões circunvizinhas ao cais do porto e na Cidade Nova, que na época era um bairro popular que inscrevia a mítica Praça Onze, vão constituir a chamada "Pequena África", núcleo comunitário de arregimentação de sua identidade e verdadeiro laboratório de criação musical (BASTOS, 2022, p. 03).

Por meio das ações dos negros baianos residentes no Rio de Janeiro, foram introduzidos novos hábitos, costumes e valores afrobaianos que influenciaram a cultura carioca, principalmente em festividades populares como o Carnaval e a tradicional Festa da Penha. As Mulheres Negras Egressas da Bahia e do Recôncavo Baiano, tias baianas fundaram terreiros de candomblé e revelaram na cidade o mistério da religião africana de tradição jeje-nagô. Também surgiram diversas

atividades comunitárias como culinária e pagodes onde floresceu o samba urbano carioca.

Dentre as tias baianas mais conhecidas do Rio, estavam as tias Sadata, Bibiana, Fê, Rosa Olé, Amélia do Aragão, Veridiana, Mônica, Perciliana de Santo Amaro e Ciata. Local de encontros em torno da religião, da culinária, da dança e da música, a casa de Tia Ciata era frequentada tanto por sambistas e por intelectuais e políticos influentes da sociedade carioca. Entre alguns de seus frequentadores, estavam Sinhô, Pixiginha, Heitor dos Prazeres, João da baiana, Donga e Carminha, bem como alguns jornalistas e intelectuais, como João do Rio, Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Francisco Guimarães (conhecido popularmente como Vagalume) (SOUZA, 2021, p. 06).

Com o tempo, seu significado foi expandido para incluir "dança de rodas semelhantes ao batuque" e "gênero de canções populares". Esse processo de estabelecimento como gênero musical teve início na década de 1910. Embora identificado como "Samba" por seus criadores, do ponto de vista rítmico e instrumental, está muito mais ligado ao maxixe do que ao samba em si (SOUZA, 2021, p. 07).

Outro debate, acerca da origem do samba, está relacionado à música "Pelo telefone", e envolveu a autoria exclusiva de Donga, foi acusado de se apropriar de uma criação coletiva e anônima e registrá-la como sua. A peça central da música foi concebida em improvisação tradicional na casa de Tia Ciata

Donga registrou a canção "Pelo Telefone" onde ficou como "samba carnavalesco". O êxito de "Pelo telefone" marcou o início oficial do samba. Essa primazia tem sido, contudo, questionada por alguns estudiosos, sob o argumento de que a obra teria sido apenas o primeiro samba sob essa categorização a fazer sucesso. Antes, foram gravados "Em casa da baiana", de Alfredo Carlos Bricio, declarado à Biblioteca Nacional como "samba de partido-alto" em 1913, "A viola está magoada", de Paixão Cearence, lançado como "samba" por Baiano e Júlia no ano seguinte, e "Moleque vagabundo", "samba" de Lourival de Carvalho, também em 1914 (SOUZA, 2021, p. 06).

Apenas no fim da década de 1920, que o samba se estruturou como é conhecido na atualidade. Nascido na comunidade Estácio, esse samba traz inovações de ritmo, melodia e tema. Suas mudanças rítmicas baseadas no novo padrão de percussão resultaram em um estilo mais batucado e fortemente acentuado, ao contrário do samba amaxiado do início, que apresentava tempos mais rápidos, notas mais longas. O modelo estaciano também inovou o formato do samba como canção,

organizado na primeira e segunda partes da melodia e letra (SOUZA, 2021, p. 04).

Na década de 1930, o samba atingiu a classe média das grandes cidades do país, e a discussão sobre suas origens se compôs em torno da pulsação dos morros e da cidade, discutindo a legitimidade de seu avanço social. Note-se que Morro aponta para as favelas do Rio, a capital do Brasil na época, que passava por grandes mudanças urbanas e era o centro econômico e político do país, atraindo um grande contingente de migrantes pobres. O termo cidade, indica as classes abastadas da cidade, os habitantes de suas regiões nobres que detêm o poder e influência no país.

Esses dois pólos, nas discussões então correntes sobre o nascimento do samba, apontam lugares socioculturais irreconciliáveis, com suas posturas ideológico-políticas antagônicas. Nos anos 50, a disputa entre samba e samba-canção deslocará o conflito mais explicitamente para o plano da etnicidade, o samba-canção sendo acusado de "samba branqueado". Com a bossa nova, na década de 60, a polêmica seguirá novos rumos, a dicotomia novo/velho se tornando uma importante baliza (BASTOS, 2022).

O termo "cidade" se refere às classes abastadas que detêm o poder e a influência no país, geralmente localizados nas regiões nobres das cidades. Em contraste, o samba é visto como uma expressão cultural associada às camadas populares e negras da sociedade.

Há uma polarização entre as classes sociais associadas ao samba e à cidade, que detêm diferentes posições de poder e influência na sociedade. Esses grupos representam "lugares socioculturais" distintos, ou seja, possuem valores, crenças, costumes e práticas culturais diferentes.

Essas diferenças são tão significativas que não podem ser conciliadas facilmente. Por exemplo, os interesses das elites da cidade podem entrar em conflito com as necessidades e desejos das camadas populares que produzem e apreciam o samba. Esses "lugares socioculturais irreconciliáveis" são uma fonte de tensão e conflito na sociedade, que podem ser expressos de várias maneiras, incluindo na música, como no caso da disputa entre o samba e o samba-canção.

Durante a história do samba, houve conflitos entre esses dois grupos, refletindo suas posturas ideológicas e políticas antagônicas. Na década de 1950, por exemplo, houve uma disputa entre o samba tradicional e o samba-canção, que era visto por alguns como um "samba branqueado" por ter sido adaptado para agradar ao gosto das elites brancas.

Com o surgimento da bossa nova nos anos 1960, as discussões em torno do



samba mudaram de rumo, com a dicotomia entre o novo e o velho se tornando mais importante. Essa dicotomia pode ser vista como uma tentativa de conciliar as tradições do samba com a modernidade da bossa nova.

De qualquer forma, tem-se que o samba se originou entre as comunidades do Rio de Janeiro no início do século XX e se tornou popular como samba urbano carioca ou apenas samba carioca, e trata-se de um gênero musical brasileiro que tem sua origem comunidade afro-brasileira urbana do Rio de Janeiro no início do século XX.

### 2.3 O SAMBA-ENREDO E SUA ORIGEM

O samba-enredo é uma variação do samba que surgiu no Brasil no início do século XX, especificamente no carnaval carioca. Ele é caracterizado por sua estrutura musical que se adapta ao ritmo das escolas de samba durante o desfile. Surgiu a partir da necessidade das escolas de samba de terem um samba próprio para cantar durante o desfile. Segundo Mussa e Simas, entre as espécies de samba (2015),

o samba enredo é a mais impressionante. Porque não é lírica – no que contraria uma tendência universal da música popular urbana. E porque integra o maior complexo de exposições artísticas simultâneas do mundo moderno: o desfile das escolas de samba (MUSSA E SIMAS, local 84, 2023, kindle).

As escolas costumavam escolher sambas antigos ou populares já existentes, mas com o tempo as escolas passaram a desenvolver sambas específicos para o enredo que seria apresentado naquele ano.

Assim, o samba-enredo passou a ser um samba que tinha como objetivo contar a história ou o tema que a escola escolheu para o desfile, servindo como uma espécie de narrativa musical. Com o tempo, o samba-enredo se tornou uma das principais características dos desfiles de carnaval e, atualmente, é um gênero musical popular em todo o país.

No livro "Samba de Enredo - História e Arte", Alberto Mussa e Luiz Antonio Simas abordam diversas versões e histórias sobre a origem do samba-enredo (kindle, local 270, 2015). Os autores destacam que não há uma única narrativa que explique completamente a origem do gênero, mas sim diversas versões que se intercalam e se complementam.

Os autores afirmam que o samba-enredo surgiu a partir da necessidade das escolas de samba em contar uma história no desfile e em transmitir uma mensagem para o público. Segundo eles, essa necessidade levou ao desenvolvimento de uma nova estrutura para o samba, que passou a ter uma introdução, um refrão, uma parte falada (puxada) e um desenvolvimento que contava a história do enredo.

Em suma, os autores apresentam o samba-enredo como uma evolução do samba, que se desenvolveu a partir da necessidade das escolas de samba em contar histórias e transmitir mensagens durante os desfiles. Mussa e Simas (2023) destacam que a Estação Primeira de Mangueira e a Estácio de Sá foram escolas pioneiras no uso do samba-enredo, e que outras escolas posteriormente adotaram o formato, popularizando-o nas décadas seguintes.

Mussa e Simas (2023) ainda afirmam que a adoção do samba-enredo como elemento obrigatório nos desfiles de escolas de samba é um tema que divide opiniões entre estudiosos. Alguns apontam a Estação Primeira de Mangueira e a Estácio de Sá como pioneiras no uso do samba-enredo nas décadas de 1930, enquanto outras escolas, como a Unidos de São Carlos e a Vizinha Faladeira, também adotaram o formato de samba-enredo em seus desfiles, de acordo com outras fontes.

É inegável que o samba-enredo se consolidou como um dos principais gêneros musicais do carnaval brasileiro, sendo caracterizado por letras que contam histórias, geralmente com enfoque em temas ligados à cultura e à história do Brasil, e por uma melodia marcante e envolvente que embala os desfiles das escolas de samba.

Nesse processo de se firmar como manifestação urbana e moderna, o samba no Rio de Janeiro teve um papel decisivo na escola de samba, responsável por definir e legitimar com clareza a base estética do ritmo, o que muito contribuiu para a difusão e popularização da dança, do gênero e de seus intérpretes, através do rádio.

O samba teve e tem grande influência em todas as regiões do Brasil e se tornou um dos principais símbolos da identidade nacional brasileira. Anteriormente criminalizado e visto de forma preconceituosa por sua origem afro-brasileira, o gênero de canção também ganhou apoio de integrantes da elite cultural e das classes mais abastadas do país.

Simultaneamente em que se firmava como a origem do samba carioca, o paradigma do samba da Estácio abriu caminho para sua divisão em novos estilos de composição e interpretação no decorrer do século XX. Especialmente no período denominado de "Era de Ouro" da música brasileira,

o samba recebeu fartas categorizações, algumas das quais denotando sólidas e bem aceitas vertentes derivadas – como a bossa nova o pagode, o partido alto, o samba breque, o samba-canção, **o samba enredo** e o samba de terreiro – enquanto outras nomenclaturas foram um tanto mais imprecisas – como samba à moda agrião, samba do barulho, samba epistolar ou samba fonético – e algumas ainda meramente depreciativas – como sambalada, sambolero ou o samba joia (destaque nosso) (SOUZA, 2021, p. 05).

O samba carioca urbano é cantado ao ritmo de palmas e tambores, e seus instrumentos tradicionais são percussão, pandeiro, cuíca, pandeiro, ganzá e surdo, acompanhados de violão e cavaquinho.

Assim, no final da década de 1920, havia duas modalidades distintas de samba moderno no Rio de Janeiro: o samba urbano original da Cidade Nova e o samba sincopado dos sambistas do Estácio. No entanto, enquanto a comunidade baiana goza de certa legitimidade social, incluindo proteções para importantes figuras da sociedade carioca que apoiam e participam da cena musical africana, os novos sambistas do estado do Rio de Janeiro sofrem discriminação sociocultural, inclusive por meio da repressão policial (SOUZA, 2021, p. 08).

O Estácio, bairro popular com grande população negra e mestiça, é um dos principais redutos dos sambistas pobres entre marginalizados e integrados socialmente, que acabam sendo estigmatizados pelas classes altas cariocas como sem-teto e “perigosos”. Devido a essa visão, o samba estaciano sofre enorme preconceito social em sua origem. Para evitar a perseguição policial e ganhar reconhecimento social, as batucadas dos sambistas da Estácio foram associadas ao samba carnavalesco e se organizaram no que passaram a chamam de Escolas de Sambas, e

embora a primazia de primeira escola de samba do país seja contestada pelos núcleos formadores de Portela e Mangueira a Deixa Falar foi pioneira na difusão do termo em sua busca por estabelecer uma organização diferente dos blocos carnavalescos daquele tempo e a primeira agremiação carnavalesca a utilizar o conjunto futuramente conhecido como bateria, unidade composta por percussão como surdos, tamborins e cuícas, que, ao se juntarem aos já utilizados pandeiros e chocalhos, – deram uma característica mais “marchada” ao samba dos desfiles (SOUZA, 2021, p. 08).

O samba da Estácio difere daquele da Cidade Nova em tema, melodia e ritmo. Concebido para os desfiles de carnaval de bairro, o samba inova com andamentos

mais rápidos, notas mais longas e ritmos que vão além dos aplausos tradicionais.

Basicamente, o carnaval era reservado para a introdução dos desfiles e do samba com enredo, uma variação da década de 1930 assim representada, pois a letra e a melodia tinham que ser compreendidas pelas escolas de samba para seus desfiles carnavalescos. Um resumo poético do tema escolhido.

Na década de 1930 o samba se tornou muito popular no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. Nessa época, o samba era o gênero musical mais tocado nas rádios e nas festas populares, e muitos dos grandes nomes da música brasileira surgiram nessa década, como Noel Rosa, Cartola, Ary Barroso, entre outros.

O samba era a música das escolas de samba, dos blocos de carnaval e das rodas de samba, que se espalharam pelos bairros cariocas e por outras cidades do Brasil. Esse período marcou a ascensão do samba como gênero musical urbano em desfavor do estilo maxixe do samba. Se a escola de samba foi fundamental para definir, promover e legitimar o novo samba, a Rádio também teve um papel decisivo na divulgação nacional.

Apesar da radiodifusão no Brasil ter sido lançada oficialmente em 1922, o rádio ainda era uma ferramenta técnica, experimental e restritiva. Na década de 1920, havia apenas duas emissoras de curto alcance no Rio de Janeiro, e sua programação limitava-se em grande parte à transmissão de conteúdo educacional ou de música erudita. Essa situação mudou radicalmente na era Vargas, com a ascensão da política, a mídia era vista como um veículo de interesse público e de integração nacional do país.

O samba foi tombado como Patrimônio Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2005. A decisão foi anunciada em 25 de novembro daquele ano, reconhecendo a importância cultural e histórica do samba para o país. Com isso, o samba tornou-se oficialmente um bem cultural de natureza imaterial protegido pelo Estado brasileiro.

Em 2007, foi criado o Dia Nacional do Samba, instituído pela Lei nº 12.630, em homenagem ao compositor Ary Barroso, que nasceu em 7 de novembro.

## 2.4 O SAMBA-ENREDO COMO RECURSO DIDÁTICO

O samba-enredo é considerado um gênero derivado do samba empregado para

puxar os desfiles das escolas de samba. Como mencionado anteriormente, nasceu na década de 1930. Durante as décadas de 1930 e 1940 escolas de samba foram criadas como espetáculos de carnaval. Os desfiles eram muito parecidos com ranchos em forma de desfile e formação carnavalesca. Vale destacar que os ranchos

eram como cordões mais organizados, com luxo, beleza e refino musical. Eles apresentavam porta-estandarte, três mestres-salas (um de harmonia para a orquestra, um de canto para o coro e um de sala para a parte coreográfica) e um instrumental com violões, cavaquinho, flautas e clarineta. Produziam uma música elaborada, que aproveitava o potencial melódico e harmônico da formação dos seus conjuntos e se consolidou no estilo conhecido como marcha-rancho (DINIZ, 2008, p. 20)

A trama do samba continuou a tomar forma, e sua temática dizia respeito principalmente à História do Brasil, geralmente extraída dos livros escolares, retratando grandes batalhas, fatos políticos e seus heróis. “Até então, a música do carnaval não tinha a ver com a narrativa que o desfile apresentou através das fantasias e estandartes” (DINIZ, 2008, p. 69).

Porém em 1946, o Império Serrano, cujo nome naquela época era “Escola Prazer da Serrinha”, preparou um desfile que buscava um equilíbrio entre o visual e o musical e como menciona Diniz (2008, p. 69) “Mano Décio da Viola e Silas de Oliveira compuseram para o desfile um samba cuja letra interpretava o enredo da agremiação. Os dois compositores inventaram o que mais tarde foi chamado de samba-enredo”. O título do enredo era “Conferência de São Francisco” e falava sobre a paz mundial. E como resultado, a escola ficou em 11º lugar.

Depois desse episódio a Império Serrano teve numerosas vitórias. Outras mudanças que merecem destaque aconteceram na Escola de Samba Salgueiro, quando seu presidente Nelson Andrade decidiu

trazer para o primeiro plano... o negro. Embora a grande maioria dos sambistas fosse afro-descendente, os enredos e desfiles até então não contemplavam a cultura negra. Pois o Salgueiro partiu para a avenida com enredos como “Navio negreiro”, de Djalma Sabiá e Amado Régis, de 1957, cujo conteúdo é obviamente ligado às tradições afro-brasileiras e ao problema da escravidão. Vista sob esse prisma, a frase-lema da escola, lançada justamente por Nelson Andrade, adquire um ar de manifesto muito mais ativista que conformista. “Nem melhor, nem pior, apenas uma escola diferente” traz uma mensagem clara de auto-estima e de celebração da diferença racial. Foi uma operação de auto-discriminação positiva antes que qualquer das atuais políticas nesse sentido tivesse surgido

(DINIZ, 2008, p. 73).

Esta pode ser considerada a primeira revolução no carnaval, e teria sido uma mudança a nível étnico, já a segunda revolução além de étnico também tem um caráter estético e aconteceu durante a presidência de Nelson Andrade, e acontece com

a ida para a escola, como carnavalesco, do cenógrafo Fernando Pamplona, para fazer o carnaval de 1960 (e os seguintes). O convite foi feito um ano antes, e ele relutou muito. Quando finalmente aceitou, deu novos ares ao desfile. Já na primeira reunião – como relatou a Sérgio Cabral numa entrevista em 1995 publicada no livro *As escolas de samba do Rio de Janeiro* –, propôs como enredo “Quilombo dos Palmares”. Experiente homem de teatro, com uma equipe de talentosos artesãos, proporcionou uma mudança conceitual na estética carnavalesca. Foi o início do espetáculo visual que é hoje o carnaval moderno. Tirou as fantasias “Luís XV”, como eram apelidadas as roupas de nobres usadas no desfile, e colocou todo mundo vestido com figurinos pesquisados por Édison Carneiro a partir dos trajes típicos de nações guerreiras africanas escravizadas no Brasil. Colocou espelhos no lugar das lâmpadas usadas na época para iluminar as fantasias na passagem pela rua, levando para a avenida um recurso teatral que se tornaria padrão carnavalesco. Depois, um aprendiz de Pamplona, Joãozinho Trinta, daria continuidade à nova tradição no próprio Salgueiro e em outras escolas (DINIZ, 2008, p. 73).

A escola de samba adotou uma postura política diferenciada, qual seja, dar ênfase à questão da negritude. O enredo da Salgueiro em 1957 foi “Navio Negreiro” tema relacionado a questões étnico raciais e escravidão. Há que se destacar que a maioria dos sambistas eram negros, porém seguindo as orientações da política elitista, os enredos até esse momento não consideravam a cultura negra.

De acordo com André Diniz (2008, p. 73), em 1965, para comemorar os 400 anos da cidade do Rio de Janeiro, foi oficialmente realizado o “primeiro desfile monotemático da história do Carnaval carioca”. As escolas de samba foram obrigadas a demonstrar temas relacionados à cidade. A escola campeã daquele ano foi a Acadêmicos do Salgueiro, com o desfile “História do Carnaval Carioca – Eneida” organizado por Fernando Pamplona e Arindo Rodriguez, carnavalescos.

A decisão por um enredo sobre negros para tema do carnaval gerou alguns problemas na comunidade Andaraí. A ideia de um tema sobre a cultura negra não foi prontamente aceita, pois os integrantes incorporaram a história oficial, branca, como temas carnavalescos. Até aquele momento, as escolas de samba e seus compositores preferiam o tema da história oficial branca para cantar, preterindo sua

realidade e suas lutas.

O enredo de uma agremiação trata-se de uma narrativa escolhida pela escola de samba com a finalidade de ser carnavalizada e trabalhada através das fantasias, alegorias, danças, versos e poesia.

A partir dos seus enredos, as escolas de samba se assumem “emissoras de discursos”, tal como afirma Faria (2018), “emissoras de narrativas”, tal como proponho. Sem obrigação de ter plenos laços com a verdade, os enredos são construções simbólicas de artistas, carnavalescos e/ou enredistas, servindo como sustentáculo de toda a apresentação artística da escola (MOREIRA, 2020, p. 22).

A cada ano, as escolas de samba trazem uma narrativa diferente. Ter um tema e contar uma história vai desencadear todas as outras etapas subsequentes até o clímax do desfile de carnaval. Assim, o enredo é o que conduz a letra e da melodia do samba, e orientará a criação dos carros alegóricos, as cores utilizadas, a dança, e figurinos.

A definição e escolha do enredo resulta na escolha do samba, da letra que exploraria melhor um determinado discurso. Existe um complexo processo envolvendo a escolha dos sambas, podendo a escolha ser realizada por meio de concurso.

Independentemente da forma como os sambas enredo são elaborados, eles se apresentam com uma visão mais generalizada da pesquisa histórica desenvolvida. A clareza do enredo é muito importante, além de ser um quesito com avaliação e julgamento próprio, há um forte impacto deste em outros quesitos, como o samba-enredo, as fantasias e as alegorias (MOREIRA 2020, p. 22).

Sua preparação varia de acordo com a habilidade e o modo de organização e produção adotado pelo carnavalesco, comissão de carnaval ou agremiação responsável. Se apoiando em produções dos mais variados tipos (livros, enciclopédias, imagens, viagens) e consultando as mais variadas fontes, tais como textos científicos e literários, com ou sem apoio de terceiros no processo, o carnavalesco se responsabiliza por entregar uma construção precisa, sólida e poética como discurso.

Por isso, os sambas-enredo podem ser um ótimo recurso didático não apenas para professores e professoras de História, mas para docentes de diversas áreas do conhecimento.

A forma como os sambas-enredo são construídos podem ser considerados

pedagógicos por se tratar de temas históricos e/ou sociais. Estes são então transformados em obras de arte audiovisuais, que são apresentadas como grandes espetáculos a um público. Importante destacar também que o samba-enredo é fruto de uma verdadeira performance da cultura popular brasileira.

## 2.5 CONHECENDO O PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO: ANÁLISE DOS PERSONAGENS HISTÓRICOS DO SAMBA DA MANGUEIRA/2019

No momento em que acontece a escolha sobre qual samba-enredo trabalhar em sala de aula, acreditamos ser aquele que atende ao conteúdo que o professor pretende trabalhar com a turma, e há uma diversidade de temas, por isso é necessário que os educadores realizem um trabalho de pesquisa. Além do samba-enredo é possível também apresentar para os(as) discentes trechos do desfile e chamando a atenção para a construção visual do enredo, e até mesmo a construção de uma maquete. Enfim, as possibilidades são muitas.

Para a elaboração do presente trabalho escolhemos o samba-enredo “História para Ninar Gente Grande” sobre o qual faremos uma análise.

Em 2019, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira foi campeã pela 19ª vez no Carnaval Carioca, grupo especial. A escola organizou um concurso e o samba foi escolhido. Interpretado por Marquinhos Art’Samba, ele foi composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

O título do samba-enredo já traz uma certa ironia, “Histórias para ninar”, ou seja, histórias para fazer dormir. Nos filmes, novelas é muito comum vermos adultos contando histórias para fazer as crianças adormecerem, porém, no título da música a ideia é fazer dormir “gente grande”, ou seja, os adultos, nesse momento a pretensão dos autores é informar que a versão oficial da História do Brasil exerce um certo poder sobre as pessoas, não permitindo que visualizem a realidade. Foucault também menciona que “a história é o discurso do poder, o discurso das obrigações pelas quais o poder se submete; (...) Em resumo, vinculando e imobilizando, o poder é fundador e fiador da ordem”.

A Mangueira, propõe uma História, contada a partir da visão dos grupos desfavorecidos, rompendo com a História elitista e colonialista, apresentando, como



diria Foucault (2005, p. 81 e 82), uma “contra história” que ele chama de “narrativa da luta das raças” de forma que a história será “o discurso daqueles que não tem a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora”. E assim a letra do samba-enredo se apresenta:

Brasil, Meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra  
(DOMÊNICO et.al, 2019)

No primeiro verso, “Brasil, Meu nego”, Brasil seria o receptor a pessoa a quem se dirige a mensagem, em primeira pessoa, no caso à população brasileira, que vai ouvir a história. Fazendo uma análise da semântica, o termo “meu nego” é utilizado como uma forma carinhosa e respeitosa de se referir ao povo brasileiro, especialmente aqueles que lutaram contra a escravidão e pela independência do país.

Nesse contexto, a expressão "meu nego"<sup>12</sup> pode ser interpretada como uma forma de valorização e reconhecimento da importância histórica e cultural das pessoas negras na formação do Brasil e na luta por seus direitos e liberdades. É uma expressão de identificação e solidariedade com a luta e as conquistas do povo negro brasileiro, que têm sido historicamente marginalizados e discriminados.

Bourdieu (1989, p. 9) menciona “que o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem”, nesse sentido, e se considerarmos que as palavras são carregadas de ideologia “Meu nego” pode estar se referindo a maior parte da população brasileira que se declararam pardos ou negros<sup>13</sup>. “Deixa eu te contar”, aqui se apresenta um tom de confidencialidade, uma

---

<sup>12</sup> o termo "meu nego" pode ter diferentes origens e significados, dependendo do contexto em que é utilizado. Em algumas regiões do Brasil, especialmente no Nordeste, a expressão "meu nego" pode ser utilizada como uma forma carinhosa e afetuosa de se referir a uma pessoa próxima, independentemente da cor de pele. No livro “História para Ninar Gente Grande” de Eduardo Bueno a expressão "meu nego" pode ter o sentido de criar um tom afetuoso e descontraído em relação aos personagens negros retratados na obra. No entanto, a intenção não é o único fator que deve ser considerado quando se avalia o impacto de uma expressão ou palavra. O uso de "meu nego" pode ter sido considerado ofensivo por algumas pessoas, especialmente por aquelas que se sentem desrespeitadas por uma expressão que remete a estereótipos e preconceitos em relação aos negros. É importante ressaltar que, apesar da intenção do autor, é fundamental que a linguagem utilizada na literatura e na comunicação em geral seja inclusiva e respeitosa para com todos os grupos sociais, sem reforçar estereótipos e preconceitos. Por isso, é importante sempre avaliar a forma como se comunica e buscar entender as implicações e significados das palavras e expressões utilizadas, a fim de evitar reproduzir estereótipos e preconceitos e promover um diálogo inclusivo e respeitoso.

<sup>13</sup>Os dados mais recentes do IBGE sobre a composição racial da sociedade brasileira são do ano de

conversa que se tem apenas com pessoas mais próximas.

Os dois últimos versos fazem referência a uma outra versão da história, a versão daqueles que foram excluídos das narrativas oficiais. “O avesso do mesmo lugar”, porém quanto ao último verso “na luta é que a gente se encontra”, como menciona Foucault (2005, p. 85), “trata-se de reivindicar direitos ignorados, ou seja, declarar guerra declarando direitos”. Dessa forma, a luta dos brasileiros que ouvem o que os autores do samba têm a dizer assemelha-se às lutas dos brasileiros da comunidade Mangueirense, suas dificuldades, confrontos e resistências

Brasil, meu denço  
 A mangueira chegou  
 Com versos que o livro apagou  
 Desde 1500  
 Tem mais invasão do que descobrimento  
 (DOMÊNICO et.al, 2019)

O tom de carinho é reforçado pelo verso que abre a segunda estrofe, quando o Brasil é chamado de meu denço, novamente uma expressão que denota proximidade, e um aviso que a Mangueira vai contar sobre o que não está nos livros didáticos, e ao mesmo tempo corrige o termo "descobrimento" por "invasão" explicando que o Brasil já existia antes da chegada dos portugueses e mostra o conflito existente entre as duas visões: a tradicional, que vem de um ponto de vista eurocêntrico, e, portanto, propõe a chegada dos portugueses na costa brasileira em 1500 como descoberta, desde então perceberam a existência de territórios até então desconhecidos para eles. E a segunda, que estabelece o território do Brasil como território ocupado antes da chegada dos portugueses e, portanto, traduz a posse do território pelos portugueses como uma invasão.

Cabe lembrar que as narrativas, mesmo as dos livros didáticos de história, representam versões que obedecem às perspectivas de quem as apresenta e explicam a implementação de um determinado lugar de fala e, assim, não valorizam plenamente as experiências dos outros, criando um discurso relacionado à barra pessoal de eventos pelo autor.

---

2020, e apresentam a seguinte distribuição: 43,1% se declaram pardos; 29,9% se declaram brancos; 9,3% se declaram pretos; 1,3% se declaram amarelos; 0,4% se declaram indígenas; 16% não quiseram declarar a cor/raça ou declararam como "outra". A identificação é baseada em critérios subjetivos de autodeclaração de cor ou raça, e que essa classificação não reflete necessariamente a complexidade e diversidade das identidades e vivências das pessoas em relação à sua cor ou raça.

Tem sangue retinto pisado  
 Atrás do herói emoldurado  
 Mulheres, tamoios, mulatos  
 Eu quero um país que não está no retrato  
 (DOMÊNICO et.al, 2019)

Nos dois primeiros versos, a Mangueira aponta que enquanto os brancos chegaram se tornam heróis nacionais, os negros combateram e morreram para a conquista de direitos, mas também aponta para a versão histórica oficial que conta uma história em homenagem aos responsáveis pela morte dos negros, numa clara alusão ao período de escravidão que continua até hoje e o racismo.

O termo retinto, como adjetivo, significa quem tem uma cor profunda, muito intensa e escura e pode ser usado como substantivo para se referir a uma pessoa de cor muito escura. Isso significa uma denúncia de que personagens celebrados na narrativa histórica oficial do Brasil também seriam responsáveis pelo sangue derramado de africanos escravizados.

Os dois últimos versos mencionam a existência de mulheres, tamoios, mulatos e outros grupos há muito diminuídos nos sistemas de ordem da civilização brasileira de orientação cristão-eurocêntrica, que representam, portanto, faces de resistência à centralização política e poder social sob o controle de homens brancos.

A figura de uma mulher ilustra a crítica à misoginia enraizada em nossa cultura, e imposto pelos espaços sociais em contrapartida ao espaço de privilégios reservado aos homens; com os mulatos, o samba traz a forma do mestiço, para quem o status de classe baixa é tradicionalmente reservado pelo sistema de relações sociais vigente no Brasil; no caso dos tamoios, refere-se à resistência indígena à posse portuguesa das terras que hoje constituem uma faixa litorânea que se estende do litoral norte de São Paulo até a região dos lagos do Rio de Janeiro.

Na última frase da estrofe do samba, “quero um país que não está no retrato”, mais uma vez faz referência ao prestígio que a narrativa histórica tradicional brasileira confere a figuras opressoras e privilegiadas pelo esquema estrutural de civilização pautado pelos pressupostos do cristianismo europeu, o que significa o desejo de um país que também favoreça a diversidade de classes excluídas e marginalizadas

Brasil, o teu nome é Dandara  
 Tua cara é de cariri  
 Não veio do céu  
 Nem das mãos de Isabel  
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati

(DOMÊNICO et.al, 2019)

Na estrofe acima, faz-se referência a Dandara, personagem mítica que seria uma das líderes dos guerreiros no Quilombo dos Palmares, famoso refúgio da resistência negra, ao lado de Zumbi. A Mangureira através dos interlocutores e a narrativa histórica presente no verso “Brasil seu nome é Dandara” homenageia e incorpora o orgulho de uma mulher negra. A expressão “tua cara é de cariri” denota as características sertanejas do brasileiro, em referência à região do cariri do sertão nordestino.

O último verso desta estrofe ao afirmar que “a liberdade não veio do céu aludindo à libertação divina, “nem das mãos de Isabel”, princesa que assinou um decreto abolindo a escravidão no Brasil, mas “a liberdade é um dragão no mar de Aracati” em referência a Francisco José do Nascimento, ou como era chamado Chico da Matilde (em deferência à sua mãe), e até Dragão do Mar.

Dragão do Mar foi um jangadeiro negro cearense, da cidade de Aracati, grande militante da campanha abolicionista no Ceará, em 1884, sendo a primeira província a libertar seus escravos no Brasil, quatro (04) anos antes da assinatura da Lei Áurea e líder da greve dos trabalhadores da praia que teve um impacto fundamental no fim do tráfico de pessoas com a finalidade de escravizá-los. Desta forma a estrofe confirma, na perspectiva da Mangureira, que a liberdade não é concedida nem pela Igreja nem pelo Estado, mas conquistada pelo envolvimento "popular", confrontando, assim, as intervenções populares não oficiais contra as concessões oficiais, colocando-as como consequência da pressão exercida pelo poder popular.

Salve os caboclos de julho  
 Quem foi de aço nos anos de chumbo  
 Brasil, chegou a vez  
 De ouvir as Marias,  
 Mahins, Marielles, malês  
 (DOMÊNICO et.al, 2019)

Na estrofe acima do samba-enredo, o primeiro verso saúda os Caboclos de Julho, referindo-se aos indígenas e negros que combateram as tropas portuguesas em Salvador em 1823, mais uma vez elogiando a resistência desses povos ao domínio português. O feriado de 2 de julho foi estabelecido na Constituição da Bahia, art. 6º, § 3: "Dois de Julho, grande data da Bahia e da consolidação da Independência do Brasil, é festa em todo o território do Estado."

Na sequência, no segundo verso, a saudação se estende aos que foram feitos de aço durante os anos de chumbo, com respeito aos que resistiram (como o aço) durante um período que no contexto brasileiro remete aos tempos das mais repressivas anos de ditadura militar, principalmente sob o governo dos Médici.

Assim, a trama também considera a resistência em episódios mais recentes de repressão imposta à sociedade brasileira, especialmente às classes mais populares, como no caso da ditadura militar. O verso se completa com a declaração dos dois últimos versos: Brasil, é hora de ouvir Marias, Mahins, Marielles, Malês. Os personagens em questão são utilizados para promover a identificação do interlocutor com figuras históricas simbólicas mais próximas das classes populares com as quais o Brasil da narrativa se identifica na primeira estrofe da trama.

As Marias de que fala o samba, poderiam simbolizar numa interpretação livre, as mulheres do Brasil de uma forma genérica, porém, originalmente a referência se faz a Maria Quitéria de Jesus que, usando vestimenta masculina, lutou com o exército para expulsar os portugueses e Maria Felipa de Oliveira, filha de escravizados, foi a líder da resistência na ilha de Itaparica à ofensiva portuguesa ocorrida no ano de 1822.

O segundo nome do último verso, Mahins indica ser Luíza Mahin, que teria exercido um importante papel na Sabinada, revolta contra o império ocorrida entre 1837 e 1838, e na revolta dos malês, em 1835, um levante de escravizados em luta pela sua liberdade e desfavoráveis à determinação da crença católica. A essa revolta faz referência também a última palavra do verso.

“Marielles” presta homenagem à vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco, que foi assassinada junto com seu motorista, em um episódio que ainda não foi resolvido pelas autoridades. Marielle era uma mulher negra, feminista, bissexual, nascida nas favelas do complexo das marés, e uma renomada ativista de direitos humanos e LGBTQI+. Uma homenagem a ela, nesta penúltima estrofe, traz a problemática da luta das classes populares até os dias atuais por meio da estruturação da ordem social brasileira, ilustrada ao longo da trama por meio de referências a diversos personagens em diferentes momentos históricos.

Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
São verde-e-rosa as multidões  
(DOMÊNICO et.al, 2019)

Nesta última estrofe do samba-enredo, Mangueira, tira a poeira dos porões / ô abre alas, pros teus heróis de barracões explica a escola de samba como os heróis marginalizados pela narrativa oficial da história do Brasil, tirando-os dos porões da escola de samba onde esses heróis são mantidos na memória enquanto se preparam para o carnaval e abrem espaço para eles contarem suas histórias pelo desfile que a escola apresenta na avenida.

Nas duas últimas linhas da estrofe, homenageia Leci Brandão, cantora, compositora e atriz da Mangueira e Jamelão, considerado por muitos o melhor intérprete dos sambas do carnaval carioca, mencionando também a diversidade brasileira na construção das expressões do Brasil que compõem o país, implicando a presença de muitos brasileiros na constituição do país.

O último verso reforça a identificação da comunidade da Mangueira com o Brasil, marginalizado, oprimido e inferior às massas, mas resiliente, lutador e forte por sua própria multiplicidade cultural.

Dessa forma, o samba apresentado pela Estação Primeira de Mangueira, campeã do carnaval de 2019, constrói uma narrativa de revalorização histórica e cultural que privilegia uma perspectiva comumente esquecida no discurso tradicionalista da história brasileira, desempenhando, assim, um importante papel por permitir referências a uma massa de indivíduos historicamente marginalizados, assim afastados de seus ancestrais e desprezados nas representações simbólicas das culturas brasileiras.

### **CAPÍTULO III: SAMBA NA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Entendemos que o Ensino de História é uma área muito ampla e quando falamos do processo de ensino e aprendizagem existem diversas perspectivas e dificuldades, por isso nas aulas de história, deve-se ter o cuidado com a quantidade de informações e, ao mesmo tempo, levar em consideração em como se dá o desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e alunas. Por isso, escolhemos os roteiros de aprendizagem como produto e o “*e learning*”, que seria uma abreviação de *electronic learning* – aprendizado eletrônico, para isso utilizamos uma ferramenta muito atrativa, o Sway.

Desta forma, neste capítulo faremos um estudo sobre o roteiro de aprendizagem, sobre o Sway, e apontamentos sobre a construção de cada um dos roteiros de aprendizagem.

#### **3.1 O ROTEIRO DE APRENDIZAGEM**

O Roteiro de Aprendizagem é um procedimento simples, tanto no que diz respeito a sua elaboração como também a sua execução. Porém é importante interligar sua proposta com os objetivos, textos e atividades. Também não existe um padrão único, sendo possível encontrar diferentes formatos.

Para a elaboração dos roteiros a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi muito utilizada, o que me levou a alinhar de cada roteiro e seus objetos de conhecimento com as habilidades e competências da BNCC. Porém, o cerne deste trabalho é possibilitar ao estudante o desenvolvimento da percepção da existência de múltiplas narrativas históricas, de uma visão decolonial sobre nossa história.

Sendo assim, estamos trabalhando a BNCC e ao mesmo tempo analisando as potencialidades do trabalho com novas narrativas históricas. Os roteiros foram estruturados e aplicados de modo que o currículo obrigatório da instituição fosse devidamente cumprido, e de forma a possibilitar aos estudantes ampliação de sua atuação cidadã, uma vez que, observando a existência de diversas narrativas sobre um mesmo fato, cabe a eles a organização de seu próprio conhecimento histórico-

social.

Mas o que vem a ser um Roteiro de Aprendizagem ou Roteiro Didático de Aprendizagem?

Verificamos que existem poucas pesquisas relacionadas exclusivamente sobre o roteiro de aprendizagem, que, segundo Farias (2019) “recebeu uma diversidade de nomes, tais como roteiros de aula, roteiros para estudo dirigido, estudo dirigido (confundindo a técnica com o instrumento), roteiro de estudo, roteiro didático, roteiro pedagógico, guia de estudo, dentre outros”. No entanto, nosso foco não está na nomenclatura, mas em compreender como o roteiro pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, verificar os elementos que o compõem e como ele foi elaborado para compor esta dissertação enquanto produto didático do Mestrado Profissional em Ensino de História, utilizamos a terminologia “roteiro de aprendizagem”.

Independentemente do nome do instrumento, é importante ter clareza sobre sua estrutura, linguagem, recursos didáticos e finalidade para que sejam elaborados com o intuito de orientar alunos e alunas.

No Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Michaelis encontramos os seguintes significados para a palavra roteiro:

roteiro

(...)

2 Descrição minuciosa de uma viagem; itinerário.

3 Exposição completa e metódica das ruas, monumentos, museus, panoramas etc., existentes em uma localidade e dignos de serem visitados.

4 Regra de conduta ou ação; regulamento.

5 Conjunto de indicações orientadoras da vida.(...)

7 Resumo contendo os principais pontos a serem abordados em um trabalho escrito, em uma apresentação oral etc. (MICHAELIS, 2022)

Utilizando da analogia, o roteiro de aprendizagem ou roteiro pedagógico de aprendizagem é um instrumento escrito, elaborado pelo(a) professor(a), de forma intencional, com objetivos claros e que possuem a finalidade de orientar os estudos de crianças, jovens e adultos, trata-se de uma metodologia ativa de ensino.

A metodologia de ensino por roteiros de aprendizagem colabora para o processo de ensino e aprendizagem por colocar em prática o ensino de forma contextualizado, possibilitando professores e professoras a acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem, mas apresentam também alguns desafios como



por exemplo mediar, interagir e verificar o conhecimento prévio, desenvolver o ensino através da mediação e interação pedagógica para que a aprendizagem se torne significativa possibilitando a observação e construção de novo aprendizado com base no conhecimento que os(as) discentes possuem sobre o assunto.

Roteiros de aprendizagem são caracterizados por ferramentas com diretrizes sistemáticas que permitem que alunos e alunas se engajem na reflexão necessária para compreender o conteúdo de forma eficaz, ao mesmo tempo em que permite uma observação do processo cognitivo envolvido na aprendizagem e podem ser definidos como

um instrumento elaborado de forma intencional e planejada pelo professor a fim de orientar o estudo dos alunos. Os roteiros favorecem o engajamento e autonomia dos estudantes, além de contribuir para que os mesmos desenvolvam estratégias de sistematização de estudo para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor (FARIAS, 2019, p. 06).

O roteiro de aprendizagem que é um instrumento do estudo dirigido, ou seja, uma ferramenta de aprendizado guiado, que busca estimular alunos e alunas à leitura e interpretação de textos em conformidade com os conhecimentos e habilidades já desenvolvidas, seguindo um itinerário elaborado pelo docente, previamente, e pode ser realizado dentro ou fora da sala de aula, porém sempre com a mediação de um(a) professor ou professora.

A pandemia de Covid-19 impactou severamente na sociedade, principalmente pela necessidade de manter o distanciamento social, o que levou a mudanças na forma de como nos relacionamos. E claro, uma das áreas mais afetadas foi o ensino, pois as aulas presenciais foram suspensas devido ao risco de contágio entre as pessoas envolvidas. As instituições de ensino precisavam se reinventar em um curto espaço de tempo, foi criado então o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e tornou-se uma realidade na maioria das escolas e universidades do Brasil. Segundo Carneiro, *et al.* (2020, p. 3), esta nova realidade obrigatória lançou as bases para o aprendizado mediado por tecnologia.

Carvalho (2020, p. 197) observa que, por um curto período, as instituições escolares, na maioria dos casos, utilizavam os recursos digitais com um complemento, um auxílio, abordando o chamado *blended learning*, ou seja, ensino híbrido, em pouco tempo se viram em um estado de emergência tendo que transformar as aulas presenciais em aulas virtuais e como resultado, o lento processo de incorporação da

tecnologia digital acelerou repentinamente. E nos primeiros meses, o processo de ensino e aprendizagem, através Ensino Remoto Emergencial (ERE), começou sem um planejamento apropriado e, sobretudo, sem um preparo adequado dos profissionais envolvidos, de forma que essa preparação se deu ao longo da caminhada.

A decisão por um roteiro de aprendizagem como produto da dissertação se deu, justamente, em razão do isolamento social ocasionado pela pandemia devido ao Covid 19. Quando iniciamos o mestrado estávamos em pleno isolamento social, e o roteiro se mostrou uma ferramenta capaz de contribuir para a aprendizagem de alunos e alunas.

E mesmo agora que retornamos com as aulas presenciais, ele demonstra ser um instrumento favorável à “recomposição” de aprendizagem, que segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Michaelis (2022) significa “ato ou efeito de recompor-se”, “nova composição ou reorganização de algo”. Mais um desafio que se apresenta hoje para as escolas, de forma geral, a recomposição de aprendizagem é um termo novo e se apresenta como resposta ao impacto da pandemia de Covid-19.

Os roteiros podem ser utilizados em aulas presenciais, remotas, ou a distância, lembrando que há uma diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERER) e Educação a Distância (EAD). No ensino remoto utiliza-se aplicativos para disponibilizar as atividades, vídeos, textos e outros aos discentes, dessa forma as disciplinas e seus professores adotem uma prática remota com caráter único e personalizado. No EAD é necessária uma plataforma mais robusta para o acesso simultâneo e tem um formato padronizado, sem flexibilizações, e não tem a sua disposição um professor, e sim um tutor.

O roteiro de aprendizagem consiste em uma série de ações e atividades que visam facilitar o processo de ensino para alunos e alunas em diferentes níveis de aprendizagem. As atividades devem ser elaboradas com o intuito de desenvolver habilidades e competências pertinentes ao segmento e série que estejam cursando, buscando desenvolver sua capacidade cognitiva, de forma que

os roteiros podem contribuir como estratégia de sistematização de estudo e ajudam a explorar novas possibilidades conforme os objetivos propostos pelo professor. Eles conduzem o aluno também na resolução de problemas, na busca por informações, por responder questões apresentadas dentro do contexto que está inserido.

(FARIAS, 2019, p. 44)

Podem também ser instrumentos que venham a contribuir com a recuperação, reforço, recomposição e aprofundamento de conteúdo, e através desse aprofundamento orientar os alunos e alunas a conhecer a história que a história não conta, a história que não está nos livros didáticos. Porém é necessário seguir algumas orientações quanto a sua elaboração.

O roteiro deve conter uma breve e envolvente introdução para estimular o aluno a aprender; dividir tarefas complexas em etapas e em ordem crescente de dificuldades; as tarefas planejadas e adequadas ao conteúdo, nível da turma e objetivos traçados; oferecer variedade quanto ao tipo, forma e elementos que compõem a atividade; oferecer instruções claras e precisas sobre o desenvolvimento do trabalho (o que fazer e como fazer) interligando-os aos objetivos a atingir; indicar bibliografia complementar e disponibilizar materiais para consulta. (FARIAS, 2019, p. 111)

Os roteiros que desenvolvemos tem como tema as várias Histórias presentes no Samba-enredo “História para ninar gente grande”, foram desenvolvidos oito (08) roteiros com o objetivo de dividir os temas tratados no samba-enredo, para serem aplicados, quando estava trabalhando o conteúdo relacionado em sala de aula.

Os temas que desenvolvemos foram:

1. História para ninar gente grande: qual a mensagem do samba?
2. Brasil: tua cara é de Cariri;
3. Confederação dos Tamoios;
4. Os Quilombos;
5. Acotirene, Aqualtune e Dandara;
6. Salve os caboclos de Julho;
7. A História dos Malês e Luiza Mahin;
8. Quem foi de aço nos anos de chumbo.

Eles foram utilizados como forma de aprofundamento de alguns conteúdos abordados no livro didático do Colégio Sigma, localizado na Rua Milton Matos, 283, Bosque, em Rio Branco/AC, que utiliza o sistema apostilado Poliedro, material que trabalha a História de forma linear. Salientando que exerço a função de Professora de História e Sociologia nas turmas do Ensino Médio.

Hoje a aprendizagem é, também, mediada por tecnologias digitais, até porque para compartilhar o conhecimento construído e em rede, é necessário desenvolver

novos métodos e práticas inovadoras para que haja construção do conhecimento por meio de narrativas compartilhadas em rede.

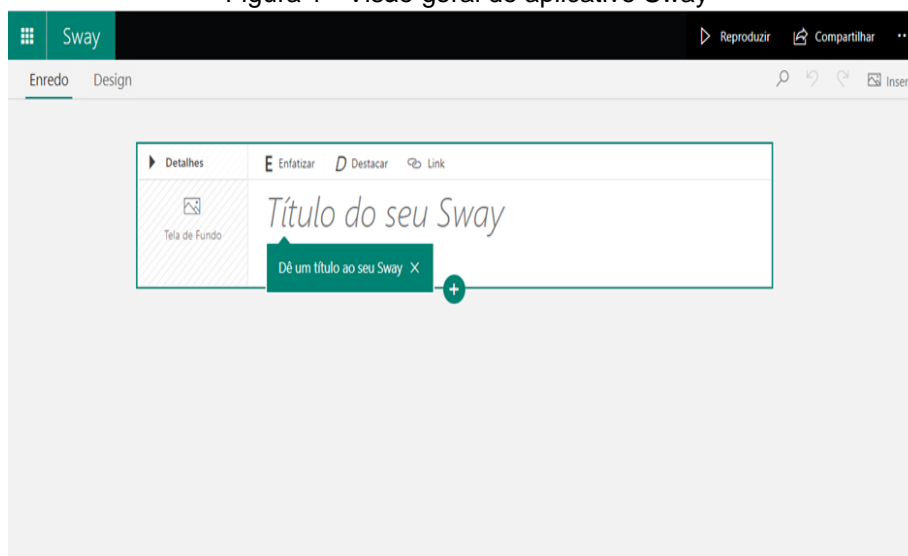
As metodologias ativas auxiliam os docentes na formação de alunos e alunas, e a desenvolverem sua autonomia, e estimula também o pensamento crítico e reflexivo.

Porém, ao elaborar o roteiro de aprendizagem, também utilizamos um novo aplicativo desenvolvido pela Microsoft Office, o Sway. “que facilita a criação e o compartilhamento de relatórios interativos, histórias pessoais, apresentações” e se mostrou uma ferramenta muito atrativa e útil para atividades pedagógicas e que estimula a autonomia dos/as discentes.

### 3.2 SWAY: UM APLICATIVO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

O Microsoft Sway é um aplicativo do Microsoft Office e seu lançamento ocorreu em 2015 e possibilita uma apresentação que combina textos, imagens, vídeos, links e outros aplicativos. O programa é gratuito, porém, para criar um Sway é necessário que usuários possuam uma conta da Microsoft. Mas para ter acesso ao material organizado pelo(a) professor(a), não necessita de instalação ou *login*, é necessário apenas o *link* ou o *QR code*, e pode ser aberto em um computador, tablet ou aparelho celular.

Figura 1 - Visão geral do aplicativo Sway



Fonte: Acervo Microsoft - Sway.office.com. Print do aplicativo na tela do computador

Um dado muito importante e que facilita o trabalho dos(as) docentes é que quaisquer documentos constantes no Sway podem ser retirados, alterados e/ou atualizados sempre que necessário e tudo isso facilita o trabalho e além do mais possui um design atraente e sua operacionalização é relativamente simples.

Baseado na narrativa que vai de encontro a ordem estabelecida descrita pelo samba do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira de 2019, apresentamos uma proposta didática para o Ensino de História no Ensino Médio e amparado nas ações descritas na Pedagogia dos Multiletramentos pois, de acordo com Oliveira (2019, p. 13) os modelos educacionais tradicionais não atendem às necessidades das sociedades ocidentais e nem mesmo a do Brasil em razão das transformações decorrentes do neoliberalismo, do processo de globalização e da chegada de novas tecnologias que acabaram provocando mudanças que modificaram as bases políticas, sociais e culturais de vários setores nas sociedades, e evidente que as instituições de ensino são afetadas por essas mudanças. E como já falamos anteriormente, a questão do Covid 19 contribuiu para acelerar esse processo.

Em 1996, pelo grupo Nova Londres, surge a ideia dos multiletramentos, que “é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e a de culturas” (BARBOSA, 2022, online). Também na concepção atual e todos os avanços tecnológicos os multiletramentos

requerem que o professor assume que: (i) os textos vão além dos aspectos verbais, pois estão inseridos em contextos sócio-históricos e culturais; (ii) as imagens têm sentidos que ultrapassam meras ilustrações; (iii) os significados são construídos a partir de um conjunto de signos; (iv) na construção dos significados, deve-se considerar as pluri e multiformas de resignificação, visto que elas emergem de contextos plurilinguísticos e multiculturais; (v) na análise dos textos, devem ser contemplados aspectos como imagens, cores, fontes, grifos, negritos, layout, elementos de fundo, som, movimentos, seleção lexical, suporte, dentre outras possibilidades; (vi) o ensino remoto possui um caráter multimodal, concretiza-se na exploração das diversas semioses, explora os múltiplos recursos e linguagens, visando ampliar a comunicação docente e romper distâncias; e (vii) na comunicação didática, o professor deve explorar a dialogicidade (imagem, ângulo, ritmo e gesto), visando maior interação, pois são recursos que podem minimizar dois problemas que tendem a se agravar com o distanciamento social: a evasão e a desistência. (GUERRA JÚNIOR, *et al*, 2021, p. 05)

Através do Sway é possível trabalhar vídeos, imagens, textos, links, som, tudo

em um só aplicativo. Também é possível definir as pessoas que terão acesso ou se qualquer pessoa com o link ou QR code pode ter acesso.

### 3.3 PRODUTO DIDÁTICO: OS ROTEIROS DE APRENDIZAGEM

Como já foi mencionado, desenvolvemos oito (08) roteiros de aprendizagem e optamos por padronizá-los da seguinte forma:

- a) Título
- b) Autoras e um breve currículo
- c) Habilidades da BNCC
- d) Temática do Roteiro de Aprendizagem
- e) Apresentação do samba-enredo da G.R.E.S. Mangueira: “História para ninar gente grande”
- f) Exposição do conteúdo através de imagens, textos, links de páginas da internet e vídeos.
- g) Atividades de interpretação dos textos;
- h) Atividades com questões objetivas, do ENEM e outros vestibulares, através do aplicativo *Microsoft Forms*.

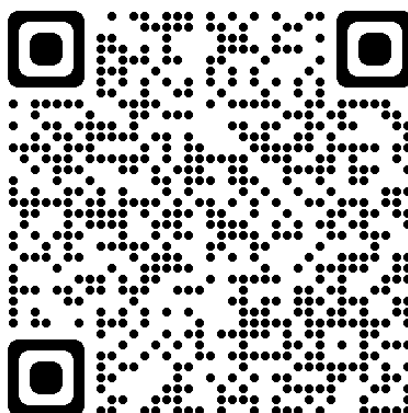
A ideia do título de um roteiro é que seja algo que chame a atenção do(a) discente e que faça com que tenha curiosidade. As habilidades da Base Nacional Curricular Comum são as aptidões aperfeiçoadas e desenvolvidas no decorrer de cada etapa de ensino, contribuindo para a formação das competências gerais e específicas da BNCC. A temática é o assunto que se pretende desenvolver. Todos os roteiros terão inicialmente esse formato. E depois da temática foi colocado um vídeo com o samba-enredo. A partir deste ponto cada roteiro segue um modelo diferente, e isto se dá em razão do tema e do material pesquisado.

Em todos eles iniciamos com uma introdução que busca instigar a curiosidade de alunos e alunas a aprender.

#### **3.3.1 Roteiro de Aprendizagem: História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a G.R.E.S. mangueira quer transmitir?**

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/hlnQYda5c1EhMurl?ref=Link>



Neste roteiro de aprendizagem entendemos ser importante trabalhar com os (as) discentes a interpretação da letra do samba-enredo através de uma abordagem crítica necessária ao processo interpretativo, porém levando em consideração o desenvolvimento cognitivo de alunos e alunas do ensino médio e considerando os aspectos ideológicos, sociais e culturais presentes no texto. O objetivo é levá-los a compreender conscientemente as relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas centradas nos valores e nas práticas sociais presentes em nossa sociedade.

A escolha do título do roteiro, passou por várias propostas, inicialmente colocamos “análise da letra do samba história para ninar gente grande”, porém não chamaria muito a atenção do interlocutor, uma aluna da primeira série disse uma frase muito interessante após fazer o estudo do roteiro, “(...) a mensagem que a Mangueira passa neste samba é muito importante para acabar com o racismo (...)” e foi a partir de então que decidimos modificar o título do roteiro para “Qual a mensagem que o Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) Mangueira quer transmitir?” A ideia inicial é provocar uma curiosidade.

Apresentamos inicialmente três imagens e logo em seguida um vídeo com a apresentação da comissão de frente no desfile de 2019. A ideia aqui é fazer com que os(as) discentes lembrem do desfile e compreendam a mensagem inicial “eu quero um país que não está no retrato”, mas que também não está nas páginas da história oficial de nosso país. Também foi disponibilizado no roteiro a letra do samba-enredo

para análise.

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço  
A mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500  
Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara  
Tua cara é de cariri  
Não veio do céu  
Nem das mãos de Isabel  
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
São verde-e-rosa as multidões  
(DOMÊNICO et.al, 2019)

A Bandeira da Mangueira foi ressignificada com o nobre propósito de ampliar a visibilidade e valorizar aqueles que, com sua diversidade, contribuíram para a construção de nosso país. Essa poderosa representação simbólica permite que todos se vejam como sujeitos históricos, conscientes de sua responsabilidade em preservar ou transformar o ambiente em que vivem.

Ao destacar as contribuições de diferentes grupos e comunidades ao longo da história, ressalta-se a importância de reconhecer e valorizar suas vozes, experiências e legados. A bandeira torna-se assim um poderoso instrumento de inclusão e empoderamento, promovendo uma reflexão profunda sobre a nossa identidade coletiva e o papel de cada indivíduo na construção de um futuro mais justo e igualitário.

Através dessa ressignificação, a Bandeira da Mangueira se torna um símbolo



inspirador que incentiva a reflexão crítica sobre nossa história e nos motiva a honrar os esforços e lutas daqueles que vieram antes de nós. Ela nos convida a reconhecer que somos parte de uma trama histórica complexa, na qual cada um de nós desempenha um papel ativo na manutenção ou transformação de nossa sociedade.

Figura 2 - Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira no Rio de Janeiro no Carnaval 2019.



Fonte: Acervo Alexandre Brum/ Agência Enquadrar  
Disponível em: <https://mam.rio/programacao/bandeira-brasileira/>

Com a Bandeira da Mangueira, temos a oportunidade de celebrar a diversidade, valorizando as vozes e experiências que muitas vezes foram negligenciadas ou apagadas. Ao fazer isso, reafirmamos o compromisso com uma educação inclusiva e emancipatória, que reconhece a importância de todas as perspectivas históricas e culturais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

E acima de tudo, esta imagem pretende-se que alunos e alunas entendam que verde, rosa e branco são as cores que representam a G.R.E.S. Mangueira, e com relação ao que está escrito "Índios, negros e pobres", é a proposta apresentada no samba-enredo, qual seja, o "Brasil que não está no retrato" e que substituiu as palavras "ordem e progresso", lema positivista criado por August Comte no século XIX que tinha o "amor por princípio; a ordem por base; e o progresso por fim".

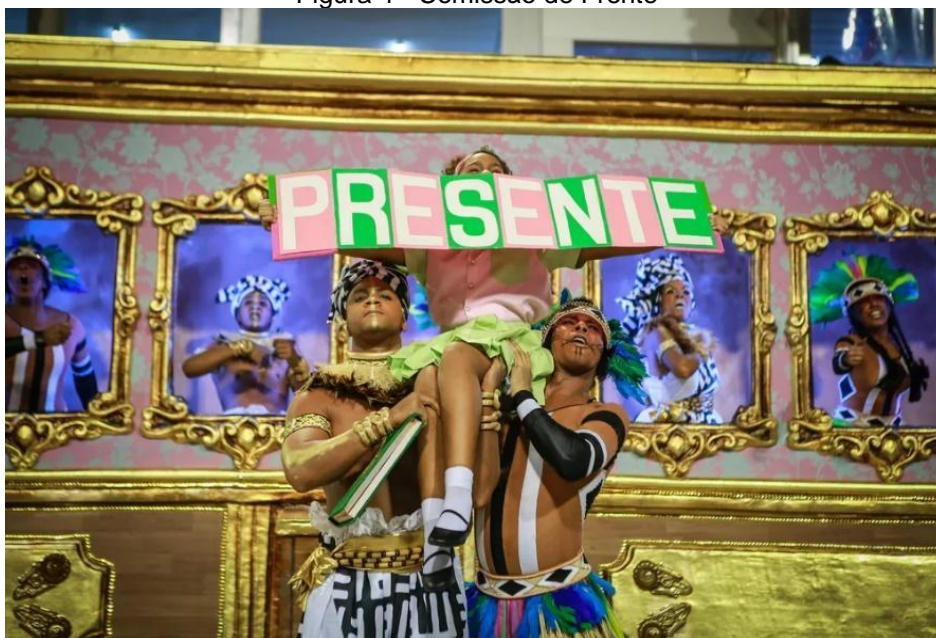
Figura 3 - Comissão de frente da Mangueira



Fonte: Acervo Gabriel Nascimento/Riotur  
Disponível em: <https://setor1.band.uol.com.br/saiba-quando-cai-o-carnaval-em-2020/>

Na imagem acima, percebemos os heróis da história oficial emoldurados, porém na imagem que se segue, foram rebaixados, para dar lugar a “negros, mulheres e indígenas”. Neste momento se torna importante ressaltar a visão decolonial presente na letra: “Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoios, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato”.

Figura 4 - Comissão de Frente



Fonte: Acervo G1, Carnaval 2019. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-reconta-historia-do-brasil-em-desfile-com-herois-da-resistencia-negros-e-indios.ghtml>.

Fazendo uma leitura das imagens apresentadas, a figura 3 representa os heróis que estão nos livros de história, em um outro momento, destacado na figura 4, a Mangueira coloca na moldura a imagem de mulheres, negros e indígenas, dizendo que esta é a história que ela vai contar. Ao mesmo tempo a garotinha segurando a palavra presente, significa que a partir de agora será dado a visibilidade necessária para esses personagens que também são heróis em nossa história.

Na sequência apresentamos um questionário que tem como objetivo orientar a atividade de análise do texto. O que mais chamou sua atenção na letra do Samba-enredo? No título “Histórias para ninar gente grande”, qual a relação que podemos estabelecer entre gente grande e histórias de ninar? Pesquise sobre o conceito de narrativas oficiais e narrativas não oficiais? Na letra do samba, quais palavras ou trechos indicam a disputa entre as narrativas oficiais e não oficiais? Escreva abaixo o verso do samba que menciona o período de escravidão e o verso que menciona o racismo ainda presente na atualidade. O samba cita alguns grupos sociais que representam resistência a uma elite colonizadora branca, quem são eles?

Também é feita alusão à resistência em acontecimentos mais recentes de repressões impostas à sociedade brasileira, copie o trecho do samba que menciona esse fato e faça um breve comentário sobre ele? Cite os versos que mencionam o desejo de um país que venha privilegiar a diversidade existente no Brasil. O samba nos informa que a “liberdade não veio dos céus, nem da mão de Isabel, é um dragão no mar de Aracati”, o que os autores querem nos dizer com esses versos? No trecho “dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões”, qual o efeito pretendido pelos autores ao utilizar a palavra “Brasis”? Preste atenção nos versos: “Brasil, chegou a vez/de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”. Quem foi Marielle Franco? Faça uma pesquisa sobre esse importante personagem da História Brasileira. Como é feita a identificação da comunidade mangueirense com o interlocutor do enredo?

No mesmo roteiro apresentamos um vídeo de Chimamanda Adichie, que fala sobre o perigo de uma história única, com o objetivo de que os discentes compreendam que a história deve ser contada a partir do ponto de vista de todos que participaram dela, pois quando a versão é apresentada apenas sob um ponto de vista de uma pessoa, fatos importantes podem ser apagados ou a visão pode estar equivocada, favorecendo o que for mais conveniente. E ao final solicitamos como atividade que alunos e alunas fizessem uma relação entre as ideias de Chimamanda



e o samba-enredo da mangureira.

O Roteiro de aprendizagem “História para ninar gente grande: Qual a mensagem do samba?”, foi apresentado e aplicado na primeira série do Ensino Médio do Colégio Sigma. Trata de uma turma com 33 (trinta e três) estudantes e este foi o primeiro roteiro trabalhado com eles. O roteiro também serviu como um conteúdo introdutório ao conteúdo sobre a África Medieval.

Figura 5 - Print da página 86, do livro História do Ensino Médio, Coleção Lumem

**Mals**

**Chimamanda Adichie: Os perigos de uma história única, Ted Talks.**

No vídeo, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie problematiza questões a respeito de como tratamos e pensamos a África e outros povos a partir de estereótipos. Disponível em: <<http://p.p4ed.com/PIFIW>>.

**Visões da África**

Narrativas disseminadas pela literatura, pelo cinema e pelos noticiários têm contribuído para caracterizar o continente africano como exótico e o perigoso: um hábitat de animais ferozes, repleto de paisagens impressionantes e riquezas naturais, habitado por povos miseráveis, cuja barbárie lhes seria particular e natural. Esse imaginário sobre o continente africano decorre de uma perspectiva etnocêntrica europeia.

Durante muito tempo, os estudos históricos sobre continente africano ficaram restritos à região ao norte, localizada acima do Deserto do Saara. Isso ocorreu pois, de toda a África, propagaram-se apenas referências de historiadores antigos da Europa mediterrânea e da civilização islâmica medieval sobre essa região. A partir da expansão colonialista do século XIX, o contato mais intenso entre europeus e africanos possibili-

Fonte: HENRY, Eduard e MONTEIRO, Fábio. História Ensino Médio – Lumem. Volume 1. Poliedro Sistema de Ensino. Editora Poliedro: São Paulo, 2022.

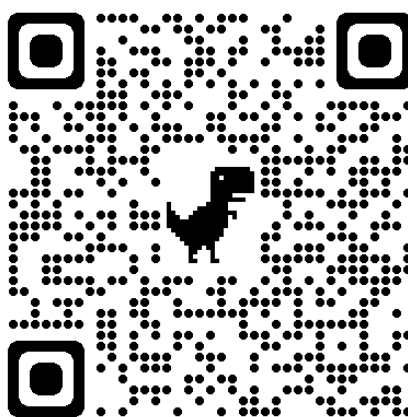
O próprio livro didático já trouxe uma referência a Chimamanda Adichie e orienta alunos e alunas a assistirem ao vídeo que está disponível no site utilizado pela escola.

O Sway foi apresentado de forma presencial, porém, as atividades foram orientadas em sala de aula e realizadas em casa. No final do roteiro, inserimos um questionário através do formulário *Microsoft Forms*, com a finalidade de saber quais foram as impressões que tiveram em relação ao roteiro de aprendizagem e aos temas apresentados por eles.

### 3.3.2 Roteiro de Aprendizagem: Confederação dos Cariris

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/yNH12zvxm8FECNGh?ref=Link>



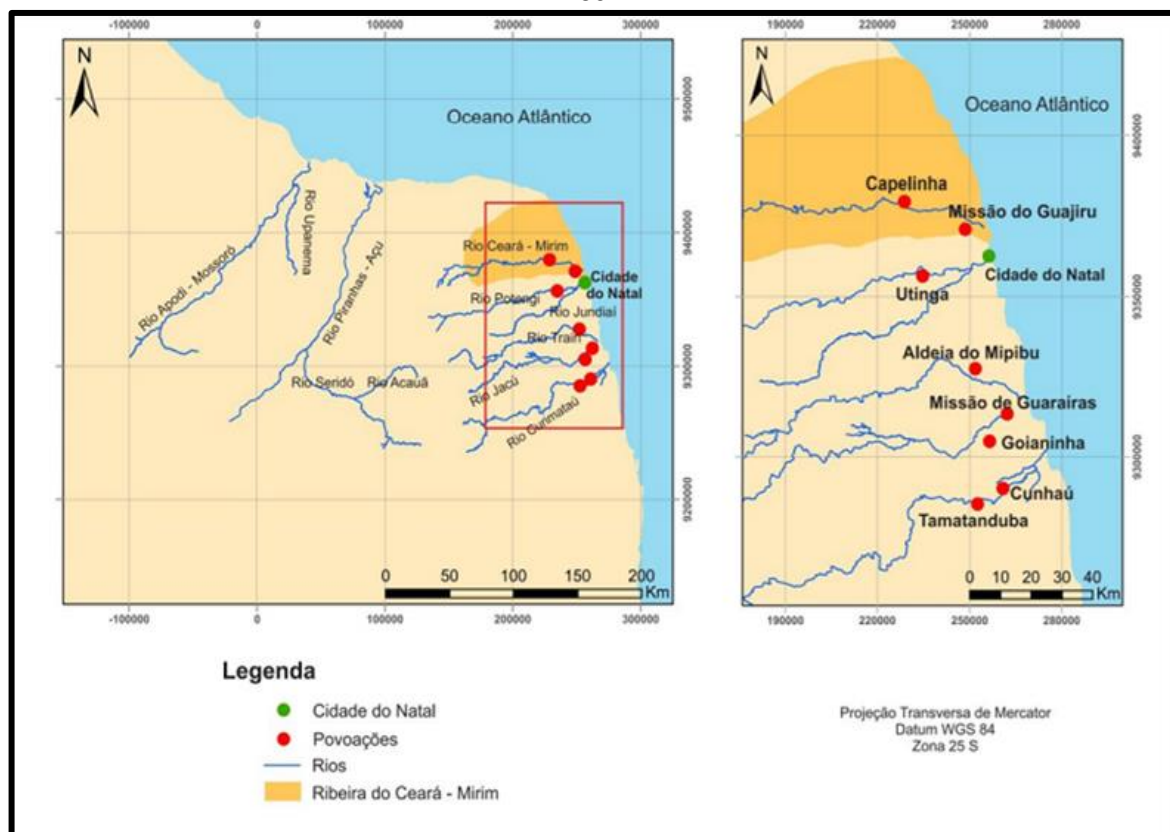
Este roteiro foi enviado à turma da 1ª série, e foi realizado a distância. A ideia era fazer uma complementação do conteúdo sobre o Brasil Colonial, uma vez que o material didático utilizado pela escola não apresenta nenhuma informação sobre os Cariris, e levar para sala de aula a “história que a história não conta”.

A população indígena não pode ser vista como mera vítima da conquista europeia, mesmo porque, sempre houve resistência, que ocorreu através das fugas das aldeias missionárias e outros tipos de cativo, defendendo as aldeias dos bandeirantes, pela invasão das fazendas e de vilas, pela cooperação com os europeus tido como invasores pelos portugueses, pelo suicídio quando capturados, entre outras formas.

Após a apresentação do samba-enredo, assistiram ao vídeo “Guerra dos Bárbaros”. É importante que eles compreendam que a Confederação dos Cariris foi um movimento de resistência dos povos Cariri ou Kiriri contra o domínio português, que ocorreu entre 1683 e 1713 e envolveu indígenas principalmente do Ceará, além de alguns povos dos estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte como forma de resposta aos avanços dos sesmeiros que haviam invadido as terras ocupadas pelos indígenas o que desencadeou diversos conflitos. Para facilitar essa compreensão foi elaborada uma atividade.

Na sequência foram apresentadas as imagens de mapas sobre a localização dos Cariris, promovendo a interdisciplinaridade com a Geografia.

Figura 6 - Mapa dos territórios no litoral que estiveram sob domínio dos Tapuias nos anos 1688 até 1694.



Fonte: Acervo Esquerda Diário. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-revolta-dos-Tapuias-e-a-Confederacao-dos-Cariris-um-simbolo-da-resistencia-Indigena-no-Nordeste>

Espera-se que alunos e alunas identifiquem que o mapa apresenta informações acerca do conflito entre os Cariris e os portugueses. É importante chamar atenção para as legendas presentes no mapa e informar que o mapa também é um texto e é necessário fazer uma interpretação deles.

Na sequência, são convidados a fazer a leitura do texto “A revolta dos Tapuias e a Confederação dos Cariris: um símbolo da resistência Indígena no Nordeste” de Renato Shakur. O texto traz informações sobre onde começou o conflito, com ofensivas a vilas e fazendas, o que resultou em mortes e destruição. Também comenta sobre a presença de bandeirantes de São Paulo e de São Vicente que foram convocados com a finalidade de colocar fim ao motim. Porém os bandeirantes não conseguiram acabar com a revolta, acontecendo justamente o oposto, ela se disseminou para outras regiões e provocou a entrada de outras nações indígenas.

E, por fim, há um outro vídeo para assistir sobre a Confederação dos Cariris. O vídeo foi produzido por Eiel Melo, estudante do curso de História da Faculdade de educação de Crateús (FAEC/UECE). A diferença dos dois vídeos apresentados no roteiro é que o primeiro traz todo um contexto histórico desde a chegada dos

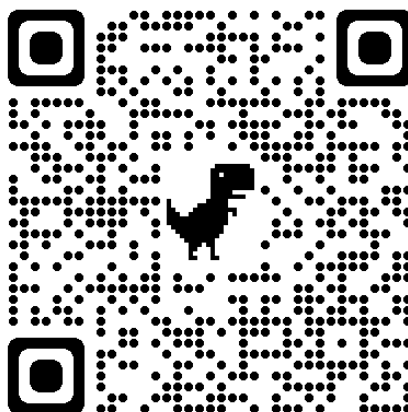
portugueses em território brasileiro até o início do conflito com os Cariris. Já o segundo faz uma narrativa acerca do conflito.

Por se tratar de estudantes do Ensino Médio, entendemos ser relevante trabalhar também com questões de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que tratam do tema, mesmo porque esses institutos cada vez mais estão cobrando em suas seleções, o que é muito positivo e contribui para o cumprimento da Lei 11.465/2008, pois desta forma podem compreender melhor a história e cultura indígena, tanto no passado como também na atualidade.

### 3.3.3 Roteiro de Aprendizagem: Confederação dos Tamoios

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/kuj8Rh4mzl2Hm63G?ref=Link>



O roteiro de aprendizagem sobre a Confederação dos Tamoios tem como objetivo a análise das populações indígenas da região sudeste, e as formas de resistência à escravidão.

Inicialmente propomos uma reflexão acerca do significado do termo minorias, é importante que os alunos e alunas entendam que este termo, nas ciências sociais, refere-se a um segmento da população que é de alguma forma marginalizado. Esses grupos geralmente são formados por muitas pessoas e no caso das mulheres e negros representam maioria absoluta em número, mas são excluídos em decorrência da classe social, gênero, orientação sexual, origem étnica, necessidades especiais etc.

Na sequência os discentes assistem aos vinte (20) primeiros minutos do filme

“Uma história de amor e fúria”. Após assistirem ao filme, caso a aula seja presencial, formar um círculo e questionar sobre os grupos indígenas envolvidos no conflito; porque se aliaram a colonizadores diferentes e quais são esses colonizadores. Também é importante chamar a atenção que as crianças capturadas foram escravizadas. Caso as atividades sejam realizadas em casa, à distância, peça para escreverem as respostas no caderno.

No que diz respeito à frase “viver sem conhecer o passado é como andar no escuro”, dita pelo personagem Abeguar não é apenas uma questão de entender o que aconteceu, mas de tentar fazer relações, observar possíveis padrões e evitar que a sociedade repita os mesmos erros.

A leitura de mapas também é muito importante, é importante definir quais eram os povos indígenas existentes no período colonial e atualmente. Também é possível comparar o número de nações indígenas existentes no período colonial.

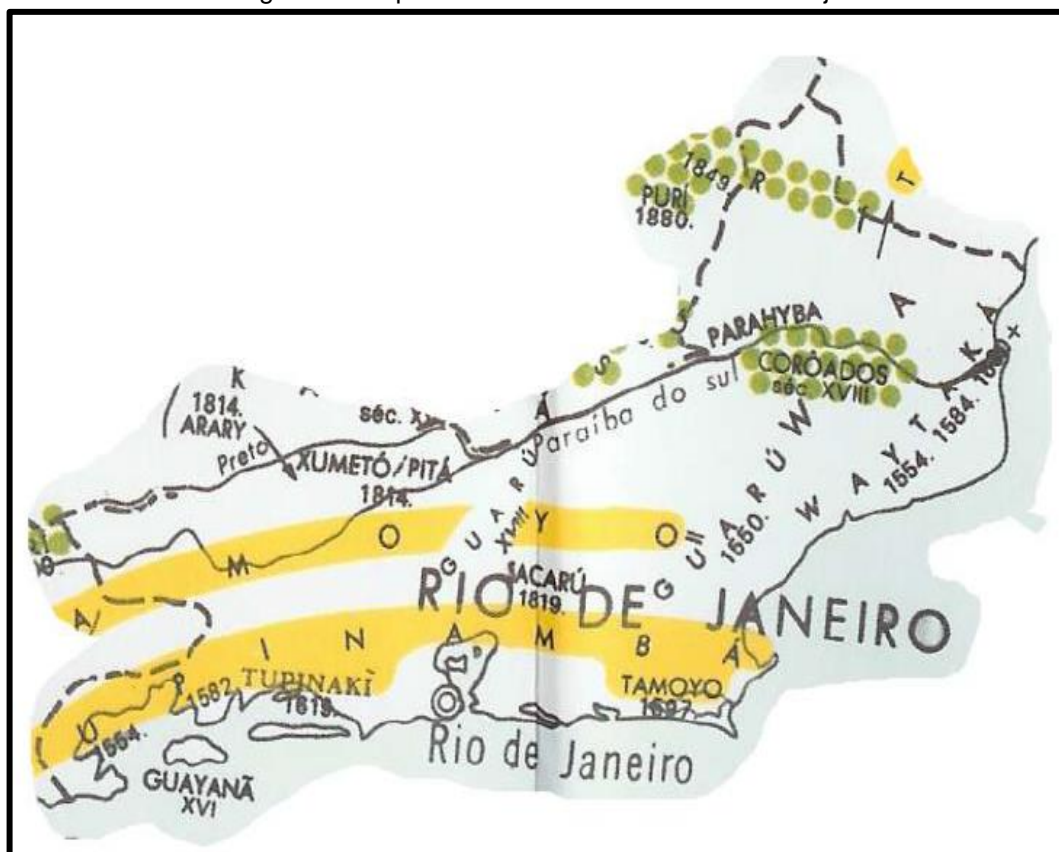
Figura 7 - Mapa dos Povos Indígenas do Rio de Janeiro



Fonte: Acervo Flávio Serafini. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/FlavioSerafiniPSOL/posts/2535197769837829/>



Figura 8 - Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju



Fonte: Acervo IBGE. Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju. Fundação Instituto Nacional de Filosofia e Estatística em colaboração com a Fundação Nacional Pró-Memória. Rio de Janeiro: IBGE, 1987. 94p.:mapa.

Após as atividades do texto e a leitura dos mapas solicite que façam a leitura do texto “O que é o Acampamento Terra Livre (ATL)”. Chame a atenção de que esse evento que mobiliza os povos indígenas no Brasil em torno de seus direitos constitucionais, é realizado anualmente desde 2004. Na primeira edição, foi criada a Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), entidade que organiza todas as edições subsequentes. Atualmente, é considerado o evento local mais importante do país devido à sua importância nacional. Neste ano de 2022, o Acampamento Terra Livre comemora sua 18ª edição.

A Confederação dos Tamoios é um assunto mencionado nos livros didáticos, porém com o objetivo de enaltecer os portugueses por terem expulsado os franceses da colônia portuguesa, veja como o livro didático do Poliedro Sistema de Ensino aborda o tema:

(...) A ocupação francesa durou cerca de dez anos bastante tensos, pois essa zona territorial era disputada pelos portugueses aqui já estabelecidos, como João Ramalho. Ele liderava, de São Paulo, uma aliança dos povos guaianases, com os quais promovia constantes

guerras contra os chamados “tamoios”, termo que designava a aliança promovida entre diversos povos tupi, liderados pelos tupinambás, aliados dos franceses essa aliança foi chamada Confederação dos Tamoios. **Essas guerras acirraram as disputas entre portugueses e franceses pelo território fluminense da França Antártica.**

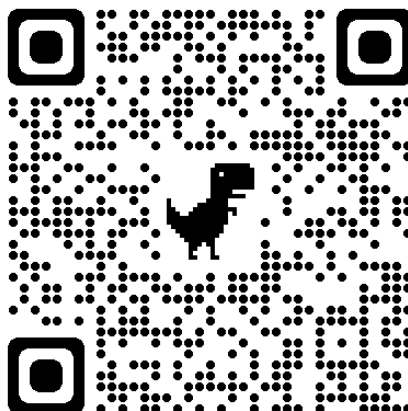
O auge dos conflitos se deu com a chegada da esquadra armada de Estácio de Sá, sobrinho do governador-geral da época, Mem de Sá (1558-1572). Ambos tinham entre suas missões alcançar a vitória sobre a Confederação dos Tamoios, expulsar os franceses do território brasileiro e consolidar o pacto colonial português (HENRY, Edurad; MONTEIRO, Fábio, 2022, p. 149) (destaque nosso).

Os livros didáticos não tratam o tema como uma forma de resistência indígena, não mencionaram que os Tupinambás e outros povos se aliaram aos franceses para obter armas e/ou treinamento para lutar contra os invasores portugueses e contra a escravidão. A ênfase dada é em relação ao heroísmo dos portugueses que conseguiram expulsar os franceses da colônia. A ideia aqui não é retirar a vitória dos portugueses, mas dar ênfase à luta da população indígena por suas terras e por sua liberdade.

### 3.3.4 Roteiro de Aprendizagem: Os Quilombos

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/V0xZZhTVpiw4rlmc?ref=Link>



Iniciamos o roteiro com algumas questões problematizadoras que fazem relação com o momento histórico do surgimento dos quilombos, porém que relacionem com situações da atualidade. É provável que os discentes possam se

lembrar das aulas de História, visto que a maioria dos livros didáticos abrem um espaço para discutir sobre os quilombos, e principalmente o Quilombo dos Palmares.

Figura 9 - Quilombo dos Palmares



Fonte: Acervo Blog Reino dos Palmares  
<http://reinodospalmares.blogspot.com/2015/12/o-quilombo-dos-palmares.html>

Se o roteiro for utilizado em uma aula presencial, pode ser que um aluno ou aluna venha mencionar o Quilombo dos Palmares, pois é bastante representativo na história da resistência negra no Brasil. Seria interessante questionar se alguém já visitou ou ouviu falar de alguma comunidade remanescente de quilombo e peça que falem sobre suas experiências nessas comunidades.

Na sequência são convidados a assistir ao vídeo “Os Quilombos, História em minutos”, para sintetizar o tema estudado até o momento, o vídeo chama atenção para as formas de resistência à escravidão.

É importante que professores e professoras compreendam a sua importância no processo de ensino e aprendizagem e espera-se que seja proporcionado ambiente escolar adequado para que sejam expostos à leitura, procurando sempre cultivar o interesse dos(as) discentes. Pensando nisso, inserimos no roteiro uma história em quadrinhos que pode ser lida coletivamente ou de forma individual, em casa ou mesmo na escola, isso vai depender da disponibilidade de tempo que se tem.

Após a leitura o(a) professor(a) pode organizar uma roda de conversa para discutir com os alunos e alunas como era a vida nos quilombos, questionar sobre o

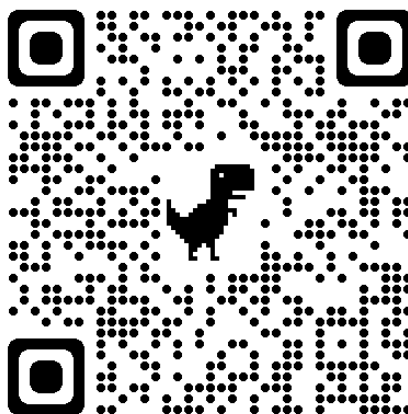
fato dos quilombos representar uma forma de resistência; qual a forma de organização política foi estabelecida em Palmares; indagar sobre as lideranças; verificar quem foi Ganga Zumba e Zumbi e questionar sobre os motivos que levaram a um rompimento entre os dois.

A atividade seguinte está relacionada à leitura dos artigos 215, 216 da Constituição Federal de 1988 e artigo 64 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, neste momento é importante explicar aos alunos e alunas que o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) é a parte da CF/88 e tem a finalidade regulamentar a transição entre Constituições.

### 3.3.5 Roteiro de Aprendizagem: Acotirene, Aqualtune e Dandara

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/pF98Pg3MEaHpherN?ref=Link>

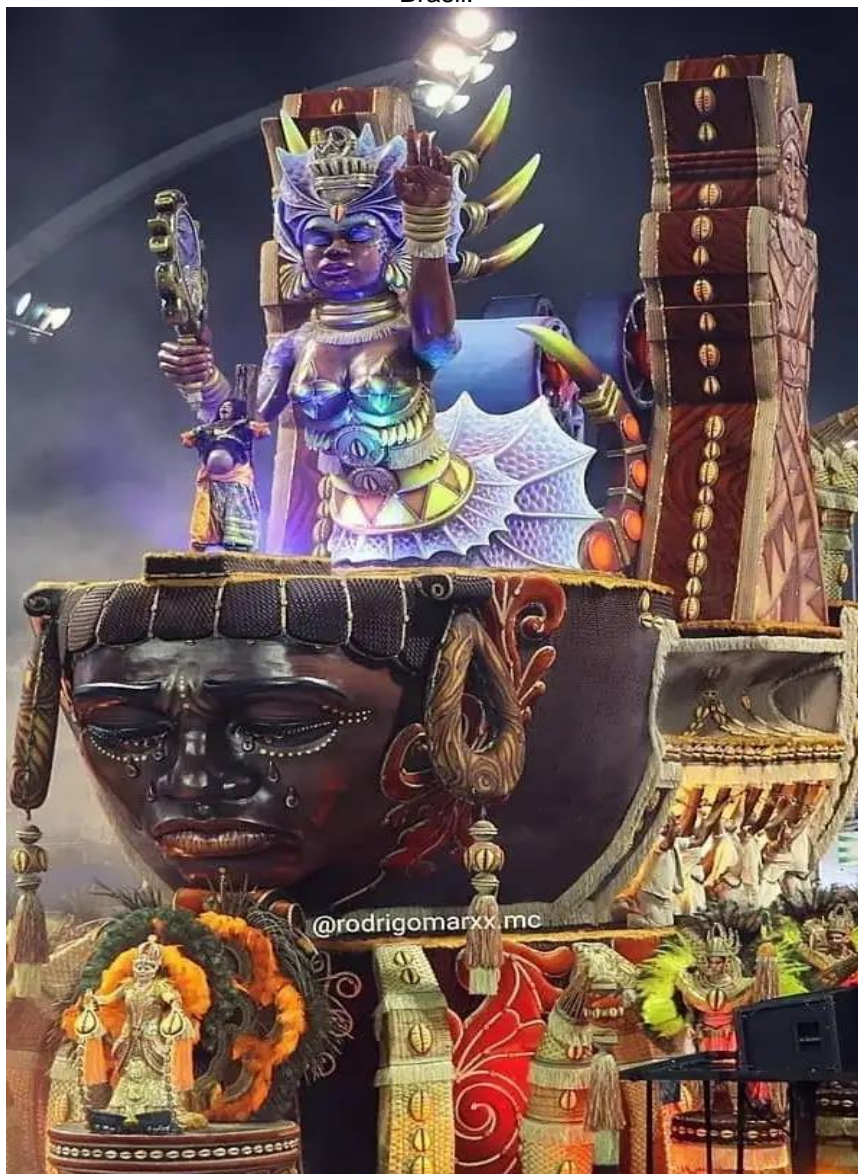


Para contextualizar iniciamos com a notícia de que o Quilombo dos Palmares foi tombado como Patrimônio Histórico do Mercosul. É importante informar que a Serra da Barriga faz parte do Patrimônio Cultural Brasileiro desde 1986 (IPHAN, 2022, online), e possui enorme representatividade no contexto da resistência à escravidão no Brasil. Antes de trabalhar esse roteiro seria interessante ver primeiro o roteiro sobre “Os Quilombos”.

Importante chamar a atenção dos alunos e alunas sobre o tempo de duração do Quilombo de Palmares e que ele foi liderado por mulheres. Comente sobre a importância de Acotirene como líder dos Quilombos dos Palmares e conselheira para

vários assuntos, incluindo assuntos políticos. É importante neste momento mencionar que no continente africano muitas nações eram governadas por mulheres.

Figura 10 - Alegoria da Mancha Verde representando a viagem da princesa Aqualtune do Congo ao Brasil.



Fonte: Acervo Rodrigo Marxx. *In* Páginas em preto - Memórias de um Griot. Disponível em: <https://medium.com/mem%C3%B3rias-de-um-griot/aqualtune-a-matriarca-do-quilombo-dos-palmares-f0d19acbe990>

Aqualtune era filha do Rei de Congo, foi capturada, trazida para o Brasil e aqui foi escravizada. Conseguiu fugir do cativo e foi para Palmares onde teve importante representatividade. Foi mãe de Ganga Zumba e Sabina, mãe de Zumbi. Esta princesa foi homenageada também em 2019 pela G.R.E.S Mancha Verde de São Paulo e a escola teve seu primeiro título.



E por fim, Dandara, uma das guerreiras mais conhecidas. Também em Palmares lutou contra a escravidão e não se submeteu à proposta dos portugueses, lutando bravamente junto a seu marido, Zumbi dos Palmares, pela liberdade de todos aqueles que ali viviam. É importante aqui deixar claro que independente de Zumbi, Dandara era uma guerreira.

Ao final foi solicitado um texto dissertativo sobre os heróis e heroínas de Palmares e relacionando as suas ações à luta contra a escravidão do período colonial e imperial e em relação à luta da população negra contra o racismo na atualidade. Esse texto, caso a aula seja presencial, pode ser substituído por um debate.

Neste roteiro não foi colocado nenhuma questão do ENEM, e nem mesmo de vestibulares, isto porque ao fazer buscas no site “super professor web”, foi encontrado apenas uma questão sobre Aqualtune sendo que a mesma questão traz o nome de Acetirene, referindo a Acotirene, questão do ano de 2007, e não apresenta nenhuma questão sobre Dandara. Nem para o nível médio, e nem para o nível fundamental.

Figura 11 - Visão geral do site Super Professor



Fonte: Acervo Pessoal - Site Super Professor - [https://www.sprweb.com.br/mod\\_app/index.php](https://www.sprweb.com.br/mod_app/index.php)

O site possui dezenove mil e trinta e duas (19.032) questões de vestibulares e ENEM e ele tem questões desde 1977 até 2022. É possível estabelecer várias formas de filtros. Foi selecionado um filtro para questões de História, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa e Filosofia.

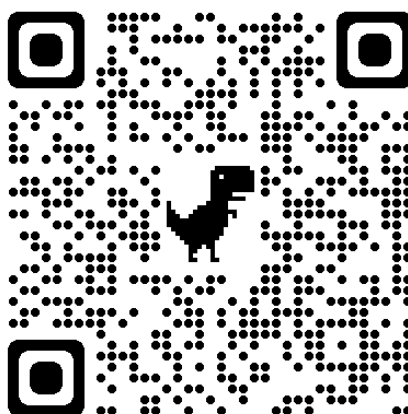
Pesquisamos também no google, e encontramos uma questão de concurso sobre Dandara, em língua portuguesa, o assunto era análise sintática, banca do Instituto Federal de Minas Gerais, para Tecnólogo em Gestão Pública em 2019, no site do QCONCURSOS.

Ressaltamos que Dandara foi considerada pelo Senado heroína do Brasil, em março de 2019.

### 3.3.6 Roteiro de Aprendizagem: Salve os caboclos de Julho

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/aHHizZ8TWK826oL6?ref=Link>



Este roteiro foi trabalhado com a turma da 2ª série do Colégio Sigma. A atividade foi realizada de forma remota. Porém as atividades foram corrigidas em sala de aula bem como foi questionado aos discentes sobre o que acharam do Roteiro e o que mais lhes chamou atenção. Em sala de sala relataram que não tinham nenhum conhecimento sobre a História da Independência da Bahia.

Sobre o movimento baiano de independência, iniciado em 19 de fevereiro de 1822 e encerrado em 2 de julho de 1823, foi motivado pelos sentimentos emancipatórios federalistas de seu povo, culminando com a incorporação da então província, durante a guerra, ao Brasil por parte do governo brasileiro.

Outro ponto a ser destacado, é que ainda que D. Pedro I tenha declarado a independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, a Bahia ainda não se tornou independente. Na área, ocorreram vários confrontos entre tropas favoráveis ao

domínio português e partidárias do imperador D. Pedro I.

Neste período o exército brasileiro foi formado por voluntários, negros escravizados e libertos, soldados regulares e indígenas. Este é o motivo das figuras simbólicas serem caboclos e caboclas.

Figura 12 - A Cabocla - Independência da Bahia



Fonte: Acervo Ade Zeus - [https://www.flickr.com/photos/ade\\_zeus/45460578491/](https://www.flickr.com/photos/ade_zeus/45460578491/)

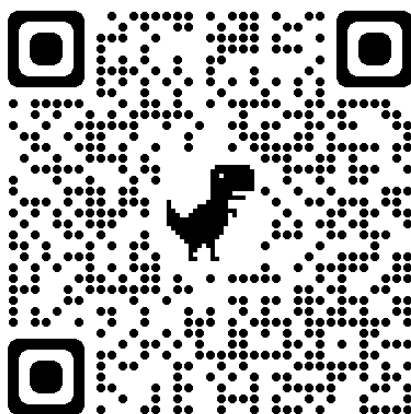
Na sequência, alunos e alunas são convidados a realizar uma atividade com base no vídeo e no texto. Também são apresentadas 3 imagens, a primeira é da Santa Casa de Misericórdia da cidade de Cachoeira, local onde ocorreram as primeiras reuniões com o objetivo de organizar o movimento contra os portugueses; a segunda imagem é uma foto panorâmica da cidade de Cachoeira e a terceira imagem é do Rio Paraguaçu que passa por cidades do Recôncavo Baiano, região muito conhecida pela população local e onde ocorreram algumas das batalhas.



### 3.3.7 Roteiro de Aprendizagem: A Revolta dos Malês e Luiza Mahin

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/EAyHooWG24GRt5Rw?ref=Link>



Iniciamos este roteiro com o filme “Revolta dos Malês” aqui é importante chamar a atenção que o filme foi lançado no mesmo ano que a G.R.E.S Mangureira foi vitoriosa com o samba História para ninar gente grande. O filme foi dirigido por Belisario Franca e Jeferson De.

Figura 13 - A Revolta dos Malês



Fonte: Acervo Jornal GGN - <https://jornalggn.com.br/historia/os-187-anos-da-revolta-dos-males-por->

Este roteiro foi trabalhado com a 2ª série do Ensino Médio do Colégio Sigma. Foi solicitado aos alunos e alunas que assistissem ao filme em casa e que tentassem responder as questões que estão no roteiro, sobre o filme. Na aula foram utilizadas as questões que utilizamos para estabelecer um diálogo com os discentes (debate).

Procurei chamar a atenção para a situação das mulheres negras no período, escravizadas e livres. Foi mencionado que a história é contada a partir da visão da personagem Guilhermina, que para conseguir a liberdade de sua filha, uma adolescente que está prestes a se tornar mulher, se envolve no conflito. As escolhas de Guilhermina podem parecer um pouco duvidosas, porém é possível, diante da situação compreender as atitudes dessa personagem.

As personagens femininas aparecem como parte importante para o trabalho, vendo algo ou prestando algum tipo de serviço remunerado, porém o filme também apresenta a questão do mercado do sexo e esse era um dos temores da personagem Guilhermina.

Como as mulheres estavam sempre vendendo algo, tinham contato com muitas pessoas, então sua importância em fazer as informações circularem.

Na sequência tem o texto de José Reis sobre a Revolta dos Malês e atividade para facilitar a interpretação do texto.

Para conhecer um pouco mais sobre a personagem, apresentamos um texto retirado do site Biografia de Mulheres Africanas, “Luiza Mahin (século XIX)”. Como todos tinham celular, e a aula foi presencial, propomos uma leitura compartilhada. Na sequência assistiram ao vídeo do Canal Magabi, série “Minhas heroínas brasileiras”, sobre Luiza Mahin.

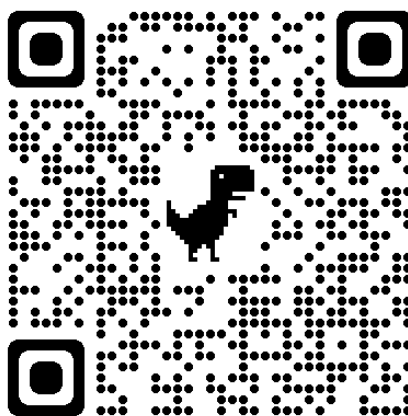
Mais uma vez foi realizado um debate utilizando as questões do roteiro para nortear a discussão. As questões de vestibular e ENEM, foram realizadas em casa. Essas questões foram elaboradas através do aplicativo Forms, também da Microsoft. Após responder todas as perguntas, os(as) discentes têm acesso às respostas comentadas.

O texto sobre “Senado considera Dandara dos Palmares e Luiza Mahin como Heroínas da Pátria” foi inserido após a realização da aula.

### **3.3.8 Roteiro de Aprendizagem: Quem foi de aço nos anos de chumbo**

Para visualizar o roteiro de aprendizagem utilizar o *link* ou o *QR code*:

<https://sway.office.com/pqYUFA2KecJBoAXI?ref=Link>



O Roteiro de Aprendizagem, “quem foi de aço nos anos de chumbo”, que tem como tema negros e indígenas durante a Ditadura Civil Militar. Ele pode ser utilizado nas aulas de História fazendo uma interdisciplinaridade com Sociologia. É um fato que me chamou muito a atenção diz respeito aos livros de História não abordar esse tema, ou seja a situação dos negros e indígenas no período citado. O mesmo ocorre com o livro de Sociologia, com relação aos movimentos sociais, tem apenas um parágrafo sobre os principais temas, incluindo o Movimento Negro e os Movimentos indigenistas.

Figura 14 - Print da página 194 do livro digital de Sociologia, Volume Único, Capítulo 15, Movimentos Sociais

<p>Adiante, indicamos alguns desses movimentos, que incluem diferentes pautas. Dentre elas, várias estão vinculadas a organizações não governamentais (ONGs) ou outras instituições.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos por demandas materiais: empenham-se, em geral, na conquista ou garantia de direitos básicos, na esfera material, como alimentação, moradia e trabalho.</li> <li>• Movimentos feministas: visam condições igualitárias entre homens e mulheres no mercado de trabalho, maior presença feminina na política, combate à violência doméstica e ao feminicídio.</li> <li>• Movimento negro: objetiva a igualdade racial e socioeconômica, a difusão das culturas da negritude, o combate ao racismo e à violência contra a população negra. No Brasil, suas lutas encontraram raízes nas fugas, rebeliões e construções de quilombos no período da escravidão colonial.</li> <li>• Movimentos LGBTQIA+: reivindicam a garantia de direitos como casamento e adoção de filhos, o respeito à diversidade e o fim de preconceitos, bem como a criminalização da LGBTfobia.</li> <li>• Movimentos ambientalistas: lutam pela defesa do meio ambiente – preservação florestal e de reservas ambientais, combate ao aquecimento global e proteção dos animais.</li> <li>• Movimentos indigenistas: dizem respeito a demandas como a proteção das culturas desses povos, o acesso a direitos fundamentais, como saúde e educação, além da demarcação de terras indígenas.</li> <li>• Movimentos pelos direitos humanos: de maneira ampla, demandam o cumprimento de normas como a Declaração</li> </ul>	<p>Estados Unidos. No Brasil, de acordo com dados de 2015, o déficit habitacional era de mais de seis milhões de moradias.</p> <p><b>Movimentos sociais em rede</b></p> <p>Você se lembra de movimentos que eclodiram na primeira metade dos anos 2010, como Primavera Árabe, no Oriente Médio e no norte da África; Indignados, na Espanha; Occupy, nos Estados Unidos; e Jornadas de Junho de 2013, no Brasil? O que esses movimentos têm em comum? Essa pergunta mobilizou o trabalho do sociólogo espanhol Manuel Castells (1942-), autor de obras como <i>Redes de indignação e esperança</i>.</p> <p>Conforme analisa o especialista, os movimentos em questão foram propiciados pela internet, espaço que conduziu à nova modalidade de participação ou ação dos cidadãos, ancorada no compartilhamento de informações, opiniões e sentimentos sobre situações políticas e sociais. São o que ele chama de movimentos em rede.</p> <p>Com as mídias sociais, é possível promover uma mobilização de amplo alcance, divulgá-la e acompanhá-la em tempo real. Essas manifestações que ocupam espaços públicos urbanos são mais autônomas, não contam necessariamente com lideranças, programas, ideologias ou projetos definidos, e têm em vista a conclamação por transformações na sociedade.</p> 
--	---

Fonte: Acervo Poliedro. SAMPAIO, André Luiz e TARSO, Paulo de. Sociologia Livro Único. Ensino Médio, Pré-vestibular. São Paulo: Poliedro Sistema de Ensino. 2021.

No caso do Colégio Sigma, se o(a) docente quiser aprofundar um determinado tema não tem nenhum problema, desde que apresente seu plano de aula, sequência didática, roteiro de aprendizagem ou projeto pedagógico, e caso seja necessário ultrapassar a quantidade de aulas previstas no calendário letivo, justificar o motivo e solicitar aulas no contraturno. A única exigência da Direção do Colégio é que essas aulas sejam ministradas de forma dinâmica, para atrair a atenção dos discentes.

Figura 15 - Manifestação dos negros brasileiros durante a ditadura militar



Fonte: Acervo Agência Senado

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/20/no-dia-da-consciencia-negra-senadores-reforcam-importancia-de-luta-contra-o-racismo>

Com relação ao roteiro, é importante chamar atenção dos alunos e alunas para o surgimento do Movimento Negro Unificado como forma de resistência ao regime, na medida que o governo militar defendia a ideia da existência de uma democracia racial, e ao mesmo tempo proibia qualquer tipo de manifestações contra o racismo e preconceito social.

O roteiro inicia com uma breve contextualização acerca do Regime Militar no Brasil e cita alguns movimentos de contestação. Na sequência trabalha os conceitos de racismo estrutural e institucional. É importante que os discentes entendam que o racismo estrutural se dá em razão do processo de escravidão de negros e indígenas

durante séculos, e que está enraizado em nossa sociedade, em razão da falta de medidas que integrassem esses grupos na sociedade. Enquanto o racismo institucional é aquele que acontece nas instituições públicas e privadas.

Para entender como o racismo foi praticado durante o período da Ditadura Civil Militar no Brasil os discentes precisam ler o texto “o racismo da ditadura brasileira” e assistir ao vídeo “Incontáveis: Episódio 5 - população negra” e o texto do Decreto-Lei nº 510, de 20 de março de 1969. No caso do Decreto é importante que os discentes entendam que para o Governo Militar não havia racismo no Brasil, e vivíamos em harmonia, por isso o inciso VI, “incitar ao ódio ou discriminação racial”, diz respeito a qualquer forma de manifestação social pela igualdade racial e contra discriminação. Neste momento é importante discutir sobre o mito da democracia racial.

Caso a aula seja presencial é interessante dividir os alunos e alunas em grupo e pedir para que cada grupo responda uma das perguntas propostas e depois apresente sua resposta aos colegas.

Com relação a questão dos indígenas, os discentes leram o texto “Indígenas - O capítulo pouco lembrado da Ditadura Civil Brasileira” e assistiram ao vídeo “Incontáveis: Episódio 6 - Povos Indígenas na Ditadura”. É importante que os discentes compreendam o motivo da violência utilizada contra os indígenas no período da ditadura civil-militar.

Os (as) estudantes precisam relacionar o projeto desenvolvimentista, com a construção da abertura da Transamazônica e da usina hidrelétrica de Itaipu, as contendas territoriais e a usurpação do espaço indígena e a violência constituída. Para finalizar, e caso a aula seja presencial, utilize o questionamento constante do roteiro e proponha um diálogo sobre o tema (questão norteadora: É possível preservar a cultura indígena, seus hábitos, costumes e modos de viver, por meio da Política Integracionista implantada durante a Ditadura Civil-Militar?

### 3.4 A AVALIAÇÃO DO ROTEIRO

O primeiro roteiro que fizemos teve o título de História para ninar gente grande, inicialmente fui aplicá-lo a turma da terceira série do ensino médio do Colégio Sigma. Porém colocamos muitos assuntos em um mesmo roteiro: a interpretação da letra do samba-enredo, o perigo de uma história única, solicitamos uma pesquisa sobre os

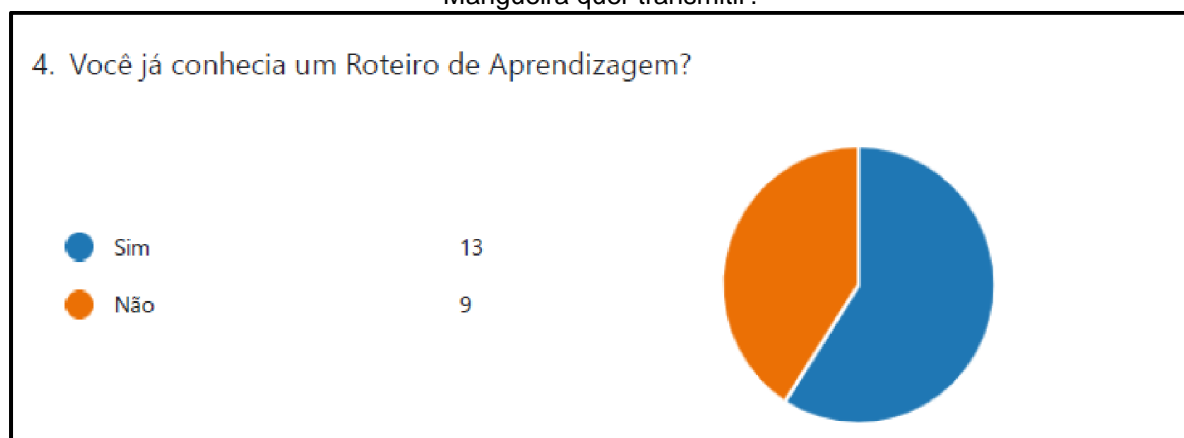
heróis de barracão. Tínhamos a intenção de trabalhar sobre a vida de Dandara, Acotirene e Aqualtune e chegamos à conclusão que seria necessário falar também sobre os Quilombos dos Palmares, sobre Zumbi e Ganga Zumba. Todos esses assuntos em um mesmo roteiro.

Além do mais, como se trata de uma turma que estava prestes a fazer o ENEM, e lembrando que a terceira série do colégio funciona como uma revisão, deixei tudo preparado para um roteiro que seria trabalhado totalmente a distância. O resultado não foi muito positivo. Os discentes reclamaram da quantidade de textos e de atividades. Concordaram que o Sway é uma ferramenta muito interativa, porém na avaliação um deles disse: “Gostei muito desse método, mas acho que ainda precisa ser aperfeiçoado para ser aplicado”.

Este roteiro posteriormente foi dividido em três: “História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir?”; “Os Quilombos” e “Acotirene, Alqualtune e Dandara”. Esta foi uma das formas que encontramos para aperfeiçoar, e com relação a interpretação da música também foi criado um questionário para orientá-los na interpretação.

Ao final de cada roteiro também foi inserido um questionário elaborado na plataforma *Forms*, também da Microsoft, com o objetivo de colher informações sobre a temática, o roteiro de aprendizagem e o Sway, outros ajustes que foram realizados, sempre tentando melhorar o roteiro.

Figura 16 - Gráfico do questionário aplicado aos estudantes da 1ª série do Colégio Sigma, referente à questão de número 11, do Roteiro História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir?



Fonte: Acervo Pessoal. Rio Branco/AC. 02/12/2022

A resposta à pergunta quatro (04) nos chamou atenção. Perguntados se já conheciam um roteiro de aprendizagem. Dos vinte e dois (22) alunos e alunas que



responderam ao questionário nove (09) responderam que não conheciam.

Acreditamos que já conheciam um roteiro de aprendizagem, mesmo porque durante o período de pandemia nós professores fomos orientados a trabalhar com esse recurso no Colégio Sigma. Além do mais, os roteiros de aprendizagem podem se apresentar com nomenclaturas diferentes. Um outro ponto, pode estar relacionado a plataforma utilizada, no caso o Sway, que é uma ferramenta nova. Também é importante salientar que este roteiro foi orientado em sala de aula, ou seja, ele foi apresentado aos alunos e alunas em sala de aula, ouviram o samba, assistiram à apresentação da comissão de frente e o vídeo de Chimamanda Adichie em sala de aula. Porém as atividades e a avaliação foram realizadas em casa.

Quando questionados se gostavam de aulas com música, dezenove (19) responderam que gostam de aulas com música. Dois discentes disseram que aulas com música não despertam o interesse e um não soube opinar.

Figura 17 - Gráfico do questionário aplicado aos estudantes da 1ª série do Colégio Sigma, referente à questão de número 8, do Roteiro História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir?



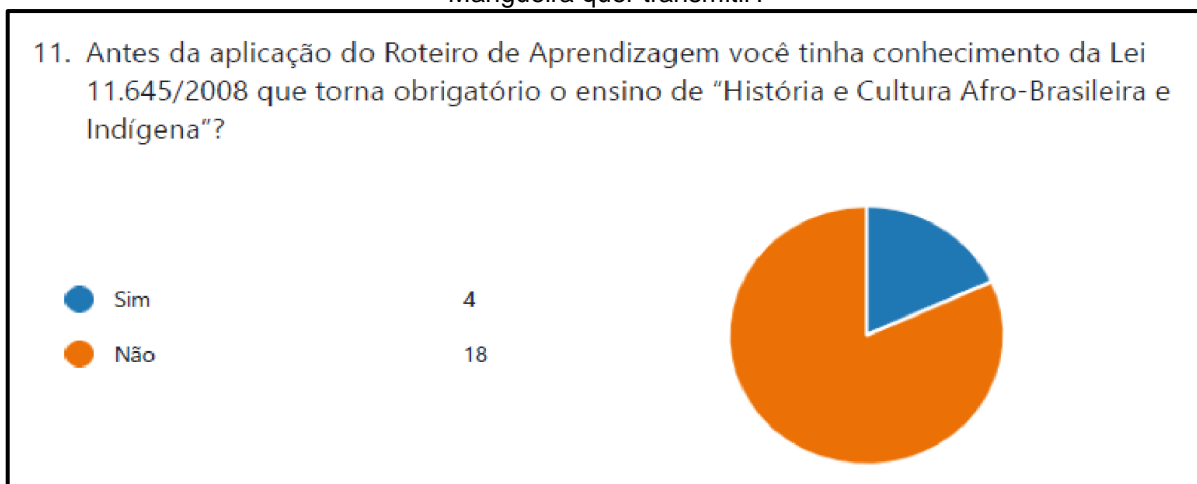
Fonte: Acervo Pessoal. Rio Branco/AC. 02/12/2022

Também perguntamos aos discentes se já conheciam a Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, apenas quatro (04) responderam que já tinham conhecimento. Posteriormente, já através de uma conversa informal, alguns relataram que não conheciam a referida Lei, mas que outros professores de História já trabalhavam com eles sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

Porém, é importante ao trabalhar sobre a cultura negra e indígena em sala de aula também comentar sobre a lei 11.645/2008 e 10.639/2003, chamando atenção para o racismo estrutural e institucional. Sempre que trabalho esse tema no Colégio

Sigma, que é uma escola particular, procuro colocar os alunos e alunas para refletir sobre a quantidade de negros que tem na turma e na escola. É importante que crianças e adolescentes percebam o quanto o racismo está impregnado em nossa sociedade, na estrutura social e mais importante ainda é se posicionar contra essa estrutura.

Figura 18 - Gráfico do questionário aplicado aos estudantes da 1ª série do Colégio Sigma, referente a questão de número 11, do Roteiro História Para Ninar Gente Grande: Qual a mensagem que a GRES Mangueira quer transmitir?



Fonte: Acervo Pessoal. Rio Branco/AC. 02/12/2022

Quando questionados sobre o que conseguiram apreender do roteiro, e neste caso a pergunta foi aberta, tivemos algumas respostas interessantes: “A importância de compreender os lados de uma história, para não gerar estereótipos. Além disso, o samba e o samba-enredo podem ser utilizados como uma forma de expressão”; “Eu consegui lembrar de algumas coisas que estudei no passado que não lembrava e consegui entender melhor elas e as Leis”; “história única ela rouba a dignidade das pessoas, torna-se difícil reconhecer a sua humanidade e conseqüentemente realça como somos diferentes, não como somos parecidos.

Os(as) discentes ficaram impressionados com o vídeo de Chimamanda Adichie, na realidade eles nunca pensaram na questão da história única e o que ela pode causar. Vejamos este outro depoimento:

A importância de conhecer os vários lados de uma história. O perigo dos estereótipos. A importância de saber que existem vários lados de uma história e que o herói nem sempre é o herói ilustrado pelos livros e pinturas. Apesar de estarmos em um mundo “moderno” os estereótipos e preconceitos ainda são muito presente no dia a dia das “minorias”. Devido ao fato de o Brasil ser um país onde conhecemos mais de outras culturas, talvez não fiquemos tão impressionados com



o fato de pessoas de outros países não serem tão diferentes e isso não acontece com tanta frequência em países como os Estados Unidos.

Na aula que se seguiu à entrega das atividades, fizemos uma roda de conversa para ouvir a impressão dos(as) discentes quanto ao roteiro e ao tema. Hoje eu utilizo o roteiro sempre que possível.

Com relação à pergunta “o que conseguiu assimilar com o roteiro de aprendizagem” algumas das respostas foram: “Eu consegui ampliar mais os meus conhecimentos sobre esse assunto, pois antes desse roteiro, não conseguia entender sobre esse tema”; “É um bom método para ter base suficiente para a resolução de questões. Qualquer dúvida eu podia voltar para os textos e, assim, facilitava o entendimento”. “Que, com o uso de textos e imagens, a compreensão de determinado assunto se torna mais simples”.

Que os tamoiós foram uma forma de resistência dos indígenas contra os portugueses, consegui aprender mais sobre a história dos tamoiós, além de outras informações, o vídeo sobre as minorias, a apresentação de imagens, e após cada vídeo ou texto o legal era as questões para fixação do assunto.

Questionados sobre as dificuldades que tiveram com o roteiro de aprendizagem responderam: “A quantidade de vídeos demanda muito tempo na atividade, mas isso não acaba sendo um ponto tão relevante, já que eles ajudam muito a responder as questões”. Outros relataram que acharam dinâmicos e que não tiveram nenhuma dificuldade.

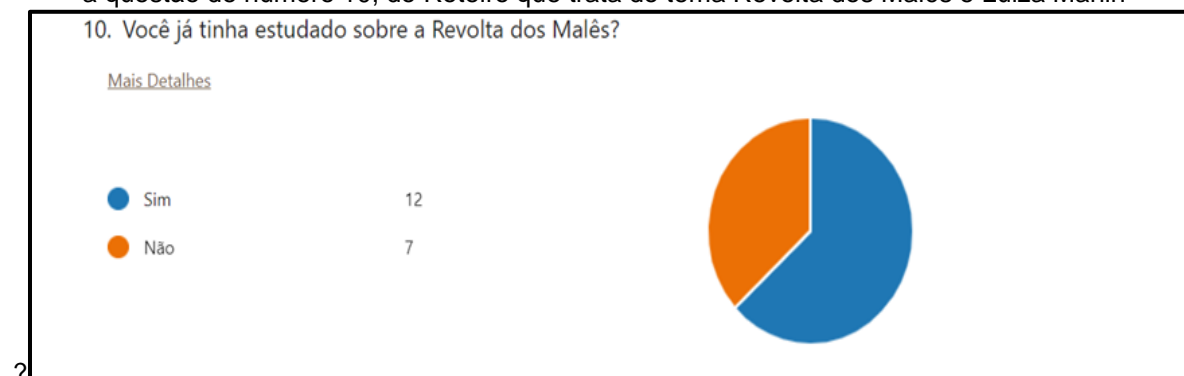
Questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar o Roteiro de aprendizagem responderam: “Está ótimo, cheio de imagens e contextualização”; “uma linguagem menos rebuscada”; “Colocar uma síntese com os pontos mais importantes do assunto no final da atividade, para que os alunos e alunas busquem revisar e fortalecer esses tópicos”.

Deixamos no questionário um espaço para que os discentes pudessem expressar livremente sua opinião sobre o roteiro de aprendizagem elaborado na ferramenta Sway e obtivemos as seguintes respostas: “Muito legal a proposta da atividade, pois é rica em detalhes e curiosidades que os levem a se interessar pelo assunto”. “Excelente, independente de qualquer coisa, é algo que auxilia muito, e, misturado com as aulas, se torna algo muito melhor”. “Achei muito agradável a inclusão de vídeos no roteiro, para que não fique tão massante e entediante”; “Eu

gostei muito das partes dos filmes, ensinando através deles”.

Também me chamou muito a atenção a avaliação feita ao roteiro sobre a Revolta dos Malês. Dezenove estudantes da 2ª série do Colégio Sigma responderam ao questionário. Porém ao serem questionados se já haviam estudado sobre os Malês 7 (sete) responderam que não.

Figura 19 - Gráfico do questionário aplicado com estudantes da 2ª série do Colégio Sigma, referente a questão de número 10, do Roteiro que trata do tema Revolta dos Malês e Luiza Mahin



Fonte: Acervo Pessoal. Rio Branco/AC. 02/12/2022

Nos livros didáticos o assunto é trabalhado de forma muito superficial e dividindo espaço e atenção com outras revoltas que ocorreram no período regencial, como a Sabinada, a Balaiada, a Revolução Farroupilha e a Cabanagem, por exemplo.

Figura 20 - Print da página 86 do livro digital de História, volume 4, Capítulo 13, Regência

**Fique ligado!**

O problema do **racismo** continua presente na sociedade brasileira contemporânea. Nas últimas décadas, a organização do movimento negro resultou na criação de **políticas afirmativas** para lutar contra as desigualdades raciais e combater toda forma de preconceito. Porém, ainda há muito a ser feito, e é fundamental refletir sobre as estruturas históricas do racismo e da desigualdade racial.

### Revolta dos Malês (1835)

Na madrugada de 25 de janeiro de 1835, teve início uma onda de revoltas na cidade de Salvador. Nessa data era celebrado o dia de Nossa Senhora da Guia, e a cidade toda estaria reunida em um único local. Os revoltosos usavam armas brancas, porretes, instrumentos de trabalho e vestiam compridas túnicas brancas, o abadá, uma vestimenta ritual usada pelos adeptos do Islamismo.

Naquele momento, a Bahia tinha cerca de 65 mil habitantes, sendo 40% escravizados; além disso, grande parte da população livre era composta de africanos e seus descendentes. Somados, eles chegavam a 78% da população, sendo que as pessoas brancas não passavam de 22%. Essa população afro-brasileira era vista pelos brancos com desprezo e temor.

Nesse contexto marcado pelas violências da escravidão, a língua e os costumes iorubás tornaram-se um elo cultural que aproximou os diversos grupos étnicos africanos que viviam na Bahia. Outro elemento que ajudou na formação de alianças entre grupos diversos foi a religião islâmica, praticada por muitos africanos escravizados. Essas alianças possibilitaram uma mobilização política visando à contestação das relações escravistas.

Naquele dia 25 de janeiro, o levante dos malês atravessou o dia inteiro, tentando subverter a ordem local. Porém, foi severamente reprimido pelas tropas da Guarda Nacional: 70 manifestantes foram mortos, cerca de 500 foram punidos com penas de deportação, açoite e morte.

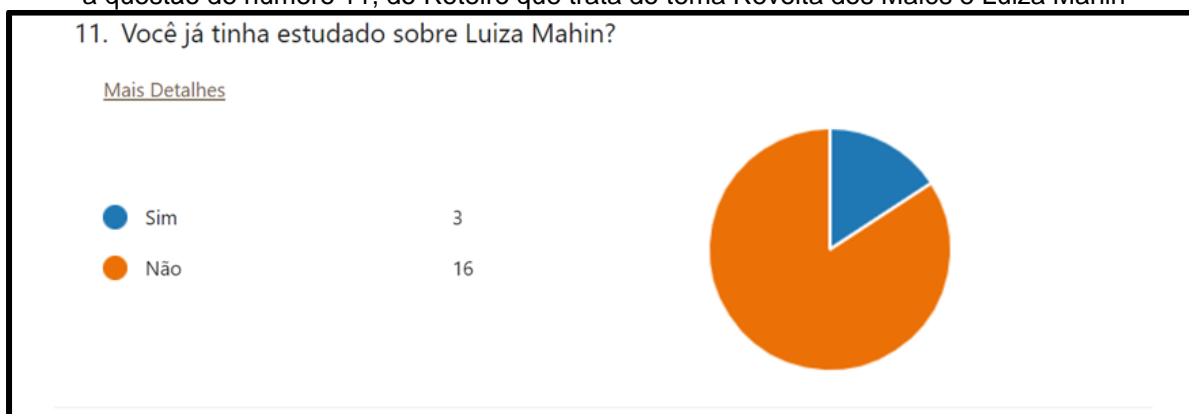
Essa não foi a primeira revolta de escravizados na região: da Conjuração Baiana, de 1798, à Revolta dos Malês passaram-se quase 40 anos marcados por vários outros levantes. Em 1807 e 1814, a capital baiana já havia sido tomada por revoltas de negros islamizados contra a ordem escravista e suas assimetrias sociais. Assim como em 1816 e 1826, momentos nos quais o Recôncavo Baiano assistiu a levantes negros contra a escravidão baseados em códigos identitários associados a práticas religiosas afro-brasileiras.

Fonte: HENRY, Eduard e MONTEIRO, Fábio. História Ensino Médio – Lumen. Volume 4. Poliedro

Importante salientar que estamos falando do Ensino Médio, onde, fazendo uma comparação com o Ensino Fundamental, as aulas são reduzidas, ou seja, no Ensino Fundamental, anos finais, são previstos em média três (03) horas/aulas de história durante quatro (04) anos, 6º ao 9º ano, no Ensino Médio eram duas (02) aulas por semana, durante três (03) anos. No Colégio Sigma há três (03) aulas semanais na primeira e segunda séries, porém todo o conteúdo do Ensino Médio é nesse período. A terceira série funciona como uma revisão para o ENEM.

Quando questionados sobre Luiza Mahin, tivemos o seguinte resultado: dezenove (19) estudantes responderam ao questionário, mas apenas três (03) já tinham ouvido falar, lembrando que o Senado aprovou o nome de Luísa Mahin como heroína da pátria em 2019.

Figura 21 - Gráfico do questionário aplicado com estudantes da 2ª série do Colégio Sigma, referente a questão de número 11, do Roteiro que trata do tema Revolta dos Malês e Luiza Mahin



Fonte: Acervo Pessoal. Rio Branco/AC. 02/12/2022

Em todas as avaliações que os (as) estudantes fizeram foram positivas, eles gostaram muito do roteiro de aprendizagem, principalmente quando ele é utilizado em sala de aula, com as orientações dadas por um(a) professor ou professora uma aluna chegou a mencionar que “estava muito bom, mas não substitui as aulas da professora”, também deram muitas sugestões, como aumentar o número de imagens.

Com isso podemos perceber o quanto é importante o uso de recursos como filmes, documentários e vídeos curtos sobre o tema.

O roteiro sobre Os Quilombos, após a reformulação, divisão, foi aplicado em uma escola pública, trata-se da Escola Estadual José Rodrigues Leite, situada na Rua Benjamin Constant, 493 - Centro, Rio Branco – AC. Três turmas da terceira série do Ensino Médio responderam ao questionário constante no final do roteiro,

Nesta escola o Roteiro foi aplicado em duas modalidades, houve uma explicação sobre o tema em sala de aula e as atividades foram executadas em casa, ou seja, a distância.

Os comentários sobre o roteiro também me surpreenderam, vejamos: “O Roteiro de Aprendizado, ajudou bastante no meu aprendizado, não conhecia mas foi bom conhecer”; “Ensinar história dessa maneira é bem melhor do q por livros e aulas cansativas onde vc só escreve, escreve e escreve”. Este roteiro foi aplicado por uma colega de profissão, e o depoimento a seguir me chamou muito a atenção:

achei incrível, nunca tinha visto um método de aprendizagem desse jeito em sala de aula, coisa que a prof poderia ministrar uma aula ou outra sobre o assunto que tem ser administrado em sala de aula. Mas eu acho que não precisa ser em todas, mas uma outra vez já está de bom tamanho.

Quando questionados sobre o que poderiam fazer para melhorar o roteiro de aprendizagem no geral eles reclamaram dos textos, disseram que poderia ser textos menores; outros disseram que poderia aumentar a quantidade de vídeos e outros pediram para aumentar as imagens, outros disseram que estava muito bom.

Com relação à pergunta sobre as dificuldades muitos disseram não ter tido nenhuma dificuldade, porém obteve-se as seguintes respostas: “tive dificuldade em entender os mapas e os atos constitucionais, são algo que eu não vejo no meu dia a dia então tive dificuldade em assimilar”; “Nenhuma, apenas com as questões mais aprofundadas do assunto”. “Apenas o formato, já que é algo novo, mas em geral, foi bem fácil navegar pela modalidade!”; “Somente com a questão de ler (sou muito preguiçosa)”.

Foi um trabalho muito gratificante. A elaboração e aplicação dos Roteiros de Aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de elementos decoloniais no samba-enredo é uma característica que pode ser observada desde as suas origens, que remontam ao final do século XIX e início do século XX, no contexto das escolas de samba do Rio de Janeiro. Nessa época, a produção do samba estava intimamente ligada à cultura negra e ao carnaval, que era uma das poucas ocasiões em que os negros e as classes populares podiam se expressar livremente e celebrar suas tradições.

No entanto, foi a partir da década de 1960 que o samba-enredo passou a abordar temas mais diretamente relacionados à cultura e à história africana, bem como à resistência e à luta dos negros contra a opressão e a discriminação. Esse movimento foi impulsionado pelo processo de conscientização política e cultural que se intensificou nesse período, e que levou muitos artistas negros a se engajarem na luta por direitos civis e pela valorização da cultura afro-brasileira.

A partir dos anos 1960, o samba-enredo se tornou cada vez mais engajado e politizado, refletindo as transformações sociais e culturais que estavam ocorrendo na sociedade brasileira. Desde então, ele tem se consolidado como uma forma de expressão artística e cultural que valoriza as raízes africanas, a resistência e a luta dos negros e a diversidade cultural brasileira.

O samba-enredo, como expressão artística, apresenta diversas características decoloniais em sua produção e performance, o que o torna um símbolo importante de resistência e afirmação da identidade negra.

Uma das principais características do samba-enredo é a homenagem às raízes africanas presentes na formação da sociedade brasileira. As letras e melodias apresentam forte influência das músicas africanas, com destaque para a percussão e o ritmo característicos. Além disso, o samba-enredo frequentemente aborda temas relacionados à cultura e história africana, o que é uma forma de valorizar e destacar a importância das raízes africanas na cultura brasileira.

Outra característica importante do samba-enredo é a valorização da oralidade. A letra é transmitida de forma oral e a performance é marcada pela interação entre o intérprete e a plateia, que muitas vezes canta junto. Essa valorização da oralidade é uma forma de manter viva a tradição oral africana, que foi uma das formas de resistência cultural dos negros escravizados.

O samba-enredo também é uma expressão coletiva, que envolve diversos

agentes na sua produção e performance. A construção do enredo e da letra é feita de forma colaborativa, com a participação de diversas pessoas, desde os compositores até os ritmistas e intérpretes. Essa participação coletiva é uma forma de promover a integração e o fortalecimento da comunidade, além de refletir as múltiplas identidades e experiências presentes na sociedade brasileira. Ao valorizar as raízes africanas, a oralidade, a participação coletiva e a resistência cultural dos negros escravizados, o samba-enredo se torna um símbolo importante de resistência e afirmação da identidade negra no Brasil.

O samba-enredo da Mangueira de 2019, intitulado "História pra Ninar Gente Grande", foi um marco na história dos desfiles de escolas de samba no Brasil. A letra do samba-enredo trazia uma mensagem forte e contundente, recontando a história do Brasil a partir de uma perspectiva decolonial e valorizando a luta dos negros, dos índios, das mulheres e das comunidades marginalizadas pela história oficial.

A Mangueira foi a grande campeã do carnaval daquele ano, e o samba-enredo foi um dos mais comentados e aclamados pela crítica e pelo público em geral. Isso porque a letra desafiou as narrativas históricas dominantes, que muitas vezes apagam ou minimizam a contribuição dos povos negros e indígenas para a formação da cultura brasileira.

Ao longo da letra do samba-enredo, a Mangueira faz uma releitura da história do Brasil, destacando personagens e eventos que muitas vezes são esquecidos ou desprezados pelos livros de história. Por exemplo, a escola de samba destaca a figura de Marielle Franco, vereadora carioca assassinada em 2018, como um símbolo da luta contra a opressão e a violência. Também faz uma homenagem ao líder indígena Sepé Tiaraju, que lutou contra a colonização espanhola na região que hoje é o Rio Grande do Sul.

Além disso, o samba-enredo da Mangueira de 2019 também celebra a cultura popular e as manifestações artísticas que emergem das comunidades mais marginalizadas, como o samba, o jongo e o candomblé. A letra faz uma defesa da liberdade de expressão e da diversidade cultural, como uma forma de resistência e de afirmação da identidade brasileira. O desfile foi um exemplo de como a arte pode ser um instrumento de resistência e transformação social, ao desafiar as narrativas dominantes e valorizar a diversidade cultural e a luta das comunidades marginalizadas.

A história brasileira foi escrita através da visão dos colonizadores, e os heróis

dos retratos dos livros de história e das ilustrações dos museus são essas representações das sociedades patriarcais, brancas e racistas. A Mangueira retirou-os dos retratos e colocou figuras que representam as lutas das minorias, expressando as histórias de negros, indígenas, mulheres e pobres nos acontecimentos históricos do país e na formação da sociedade brasileira.

Levar para sala de aula essa narrativa carnavalesca decolonial, além de enriquecer a aula, contribui para promover e mobilizar o conhecimento histórico no sentido de apresentar uma contra narrativa para o negacionismo histórico, ou seja, combater a ideia da existência de uma única história, politiza o passado e ao mesmo tempo promove uma proximidade com ambientes sociais e acadêmicos. Até porque, Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino, autores do samba-enredo, fizeram leitura de textos acadêmicos e consultaram historiadores e especialistas.

Leandro Vieira, carnavalesco, teve uma participação fundamental no enredo da Mangueira em 2019, pois foi o responsável pela concepção e direção artística do desfile. Ele liderou toda a equipe que trabalhou na criação do enredo, da letra do samba-enredo, da cenografia, das fantasias e da coreografia, além de ter sido um dos autores do livro "História para ninar gente grande".

Em "História para ninar gente grande", Vieira homenageou personalidades negras que foram fundamentais na história do Brasil, mas que muitas vezes foram esquecidas ou negligenciadas pela historiografia oficial. Através de um desfile repleto de referências à cultura afro-brasileira, Vieira conseguiu provocar reflexões e debates na sociedade sobre a questão racial e a luta por igualdade e justiça social.

Outra pessoa que contribuiu com o desfile foi Luiz Antônio Simas é um historiador, escritor e professor brasileiro, conhecido por seus estudos sobre a cultura popular e a história do Brasil. Ele também teve uma participação importante no processo de elaboração do enredo da Mangueira em 2019, em parceria com o carnavalesco Leandro Vieira.

Simas contribuiu com seus conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e sobre as personalidades negras que foram homenageadas no desfile, ajudando a escola a construir um enredo mais fiel e representativo. A participação de Luiz Antônio Simas foi fundamental para a construção de um enredo consistente e de grande relevância histórica e cultural.

Levar para a sala de aula um samba-enredo com as características do enredo

da Mangueira de 2019 é uma forma de estimular a reflexão crítica sobre a história e a cultura do Brasil, especialmente no que diz respeito à presença e às contribuições das comunidades negras e indígenas.

Vale ressaltar que o samba-enredo é uma forma de expressão artística e cultural muito importante na cultura brasileira, e trabalhar com essa forma de arte pode ser uma forma interessante e atrativa de abordar temas históricos e sociais. Além disso, o samba-enredo tem um papel fundamental na construção da identidade das escolas de samba e das comunidades que as sustentam, e estudar essa forma de arte pode ajudar os alunos a compreenderem melhor a diversidade cultural do país.

Foi nessa perspectiva que elaboramos os roteiros de aprendizagem apresentados como produto didático, e que seguem a orientação deste Mestrado Profissional em Ensino de História, bem como a linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, a qual está ligado, pois ele apresenta como particularidade o samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira como uma linguagem que produz narrativas históricas e é propagada pelas Escolas de Samba.

Os roteiros trabalham o samba-enredo como fonte capaz de produzir saberes juntamente com outras fontes históricas, com a finalidade de contribuir para a construção do conhecimento dos(as) discentes. O uso do samba-enredo como recurso pedagógico pode contribuir para a promoção da igualdade racial e da valorização da diversidade cultural, além de estimular a curiosidade e o interesse dos alunos pela história e pela cultura brasileira.

Ao discutir a origem e a construção social do samba, buscamos problematizar o enredo da G.R.E.S. Mangueira de 2019, intitulado “História para ninar gente grande”, com o intuito de contribuir para a elaboração do material didático apresentado.

Além disso, nosso objetivo foi apresentar um possível método para trabalhar o samba-enredo em conjunto com outras fontes históricas, possibilitando aos alunos e alunas o acesso a narrativas que não estão contempladas nos livros didáticos ou que são contadas sob uma perspectiva eurocêntrica. Dessa forma, acreditamos que os estudantes possam compreender que existem outras histórias igualmente importantes que merecem ser conhecidas e valorizadas, além da história oficial.

Os roteiros de aprendizagem têm como objetivo promover a autonomia e o protagonismo dos alunos em sua própria aprendizagem, permitindo que eles assumam um papel mais ativo e responsável em relação ao processo educativo. Além disso, eles podem contribuir para a personalização do ensino, uma vez que permitem



que os alunos avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades e interesses.

Utilizando essa metodologia e com o auxílio da ferramenta *Sway*, observamos que os(as) estudantes trabalharam com satisfação, motivados. Penso que o professor que constrói o conhecimento com seus alunos e alunas precisa conhecer profundamente o conteúdo a ser desenvolvido e, também, os processos cognitivos envolvidos em sua aprendizagem, os erros e acertos fazem parte dessa construção. Fomos construindo aos poucos, tivemos que recuar e recomeçar novamente, sempre em busca de aperfeiçoar os roteiros.

O primeiro passo foi conhecer o roteiro de aprendizagem elaborado no *Sway*, como ferramenta como um instrumento pedagógico, onde é possível adotar o uma multiplicidade de linguagens e sua disposição estrutural mais adequada para facilitar a aprendizagem, e, em seguida a exploração do impacto do material na vivência de estudantes, tanto presencial, como também a distância.

Ouvindo os discentes, tanto em sala de aula como através do questionário, foi possível compreender como o processo de aprendizagem vai se concretizando e como as experiências podem ser construídas e aperfeiçoadas, esse diálogo constante me trouxe motivação para melhorar os roteiros e conhecer, cada vez mais, os meus alunos e alunas, um ponto importante para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a compreensão histórica. Porém ainda há muito o que fazer.

O roteiro de aprendizagem elaborado com o *Sway*, como recurso didático, utilizado em sala dando suporte a aula, para desenvolver atividades extraclasse, como retomada de conteúdos, no caso a recomposição, como recurso didático de apoio, neste caso seria um reforço, ou buscando aprofundar conteúdos, como fizemos, se apresentou como um facilitador da aprendizagem, pois nele apresentamos ações orientadas com a finalidade de direcionar os estudantes à compreensão dos fatos históricos, e esse fato foi observado nas duas instituições em que foram aplicados: Colégio Sigma e Escola Estadual José Rodrigues Leite, as duas na cidade de Rio Branco.

O Colégio Sigma, é uma instituição da rede particular de ensino, situada na rua Milton Matos, 283, Bosque, que possuía em 2022, cento e dezoito (118) alunos e alunas nas três séries do Ensino Médio. Já a Escola Estadual José Rodrigues Leite, trata-se de uma escola pública, localizada na rua Benjamin Constant, 493, Centro, no qual estavam matriculados cento e seis (106) alunos e alunas, nas três turmas da 3ª

série, do turno vespertino, também do Ensino Médio.

Esta ferramenta pedagógica, permitiu também a problematização dos discursos dominantes constantes nos livros didáticos ao trabalhar o samba-enredo “História para ninar gente grande”, e as Histórias nele contidas, foi possível compreender as ações dos agentes e as relações existentes em cada uma delas, sem causar estranheza para os estudantes, pois eles tiveram contato com o roteiro quando estavam estudando o tema contido no livro didático. Porém eles perceberam que a História oficial ainda possui muitas lacunas.

Apresentar em sala de aula uma História com um ponto de vista intercultural está diretamente ligada à perspectiva decolonial. A história tradicionalmente ensinada nas escolas tende a privilegiar o ponto de vista ocidental e branco, deixando de lado a diversidade cultural e epistêmica de outros grupos, como indígenas, negros e mulheres.

Ao apresentar uma História com um ponto de vista intercultural, busca-se valorizar as diferentes culturas e saberes, e promover uma educação mais inclusiva e crítica. Isso implica em abordar temas relacionados às lutas e resistências históricas contra a opressão e a discriminação. Dessa forma, os alunos e alunas podem ter acesso a outras perspectivas e narrativas históricas, e desenvolver uma compreensão mais ampla e contextualizada da sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** *Estud. hist.* (Rio J.) vol.21 no.41 Rio de Janeiro Jan./June 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano: A Música Popular na aula de História.** *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 de julho de 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br). 2009. Acesso em 29 de julho de 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In GONÇALVES, Márcia de Almeida, *et al*, organizadores. **Qual o valor da História Hoje?**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Bauru (SP): EDUSC, 2007.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p.89-117, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?lang=pt>. Acesso em 20 de julho de 2021.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto et al. **TECLE. Tecnologia letramentos Ensino. Multiletramentos.** Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In: KALY, Alain Pascal at al. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.* PEREIRA, Amilcar Araújo. MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). O saber histórico na sala de aula.* 9ª Edição. São Paulo: Contexto 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: O Ensino de História nas escolas Paulistas.** São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=sjJaTRKly\\_AC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=sjJaTRKly_AC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 28 de maio de 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o Ensino de História**. Portal de Revista da USP. Estudos avançados. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035, Humanidades. Publicado em 12 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História – Fundamentos e métodos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. D.O.U. 31/12/1854. Disponível em <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/196781-approva-o-regulamento-para-a-reforma-do-ensino-primario-e-secundario-do-municipio-da-curte.html>. Acesso em 14 de agosto de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º grão do sexo masculino do municipio da Côrte**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 14 de agosto de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC)**. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em dezembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CEZAR, Temístocles Américo Corrêa. **Lição sobre a escrita da História Historiografia e Nação no Brasil do século XIX**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158419>. Acesso em 10 de maio de 2021. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em 30 de julho de 2021.

DAVID, Célia Maria. **Música e Ensino de História**. In: Conteúdos e didática de História. Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional - Unesp/Franca. 28 de maio de 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189>. Acesso em 16 de julho de 2022.

DINIZ, André. **Almanaque do carnaval: a história do carnaval, o que ouvir, o que ler, onde curtir**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. <https://andredinizcultura.com.br/wp-content/uploads/2022/04/AlmanaqueDoCarnaval-1.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2022.

DINIZ, André. **Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir**. 3.ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. Disponível em: <https://andredinizcultura.com.br/wp-content/uploads/2022/04/AlmanaqueDoSamba-1.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2022.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. Orientadora Kátia Maria Abud. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144004/pt-br.php>. Acesso em 01 de junho de 2022.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. **Design Thinking na elaboração de um produto educacional: o roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Orientadora: Andréa Pereira Mendonça. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus, Centro, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/337/1/Roteiros%20de%20aprendizagem-orienta%3%a7%3%b5es%20para%20elabora%3%a7%3%a3o%20de%20roteiros%20de%20aprendizagem.pdf>, Acesso em 2003 de março de 2021.

FERREIRA, Marieta Moraes. **A Nova "Velha História": O Retorno da História Política**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 265-271. Disponível em: <https://pesquisahistoricaurca.files.wordpress.com/2013/10/a-nova-velha-histc3b3ria-o-retorno-da-histc3b3ria-polc3adtica.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2022.

FERREIRA, Thaisa Lopes; e PAVIANI, Bruno. **A música e a ditadura militar: como trabalhar com letras de música enquanto documento histórico**. História e Ensino, Londrina, volume 18. 2012. Disponível em <https://docplayer.com.br/60541622-A-musica-e-a-ditadura-militar-como-trabalhar-com-letras-de-musica-enquanto-documento-historico.html>. Acesso em 13 de julho de 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. 2ª Edição. Belo

Horizonte: Autêntica 2006.

GELEDÉS. Instituto da mulher negra; CFEMEA. Centro feminista de estudos e assessoria. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.onumulheres.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F12%2FGuia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf&clen=1434235&chunk=true. Acesso em 14 de setembro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra descolonizando os currículos**. In: BERBARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault, a descontinuidade histórica e a crítica da origem. In: RAGO, Margareth e MARTINS, Adilton Luís. **Dossiê Foucault**. ISSN 1981-1225.N. 3, dezembro 2006/março 2007. Disponível em: file:///C:/Users/anacl/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-187TF4D)/Documents/MESTRADO%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%93RIA/PROJETO%20-%20SAMBA/1926-Texto%20do%20artigo-5355-1-10-20150319.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

GUERRA JUNIOR, Antônio Lemes; SIMM, Juliana Fogaça Sanches; PINHO, Ednéia de Cássia Santos; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **A eficácia do roteiro de autoestudo como recurso didático no ensino remoto**. Publicado: 09/10/2021. Research, Society and Development, v. 10, n. 13, e160101320891, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20891>. Disponível em: file:///C:/Users/anacl/Downloads/20891-Article-263655-1-10-20211030.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2020.html>. Acesso em: 24 de março de 2023.

IPHAN, Instituto do patrimônio histórico e artístico Nacional. **Serra da Barriga (AL), Região do Quilombo dos Palmares**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1607>. Acesso em 21 de novembro de 2022.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.21-53. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em 27 de fevereiro de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al**

**desarrollo de un concepto.** *In:* El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 2007. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=4\\_vuQI8AAAJ&citation\\_for\\_view=4\\_vuQI8AAAAJ:GnPB-g6toBAC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=4_vuQI8AAAJ&citation_for_view=4_vuQI8AAAAJ:GnPB-g6toBAC). Acesso em 20 de julho de 2021.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/roteiro>. Acesso em 19 de agosto de 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em 20 de julho de 2021.

MONSMA, Karl. **Racialização, racismo e mudança: um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição paulista.** *In* ANPUH BRASIL. XVII simpósio nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em [http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364748564\\_ARQUIVO\\_Monsmatrabalho.pdf](http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364748564_ARQUIVO_Monsmatrabalho.pdf). Acesso em 05 de julho de 2021.

MOREIRA, João Gonzales. **Só com a ajuda do santo. O enredo como um aliado para uma proposta de ensino intercultural de História.** Orientadora: Cinthia Monteiro de Araújo. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586656/2/JO%20GONZALES%20MOREIRA-PROFHIST%20RIAUFRRJ.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2022.

MUNSBURG, João Alberto Steffen e SILVA, Gilberto Ferreira. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.9175. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323565893\\_Interculturalidade\\_na\\_perspectiva\\_da\\_descolonialidade\\_possibilidades\\_via\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/323565893_Interculturalidade_na_perspectiva_da_descolonialidade_possibilidades_via_educacao). Acesso em 22 de julho de 2021.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de Enredo: História e Arte.** Rio de Janeiro: Maquinária, 2023. Kindle.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetórias e Perspectivas.** *In:* Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, em São Paulo, 1993. Disponível em: [file:///C:/Users/anacl/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOP-187TF4D\)/Documents/MESTRADO%20ENSINO%20DE%20HIST%20RIA/PROJETO%20-%20SAMBA/revista\\_v13\\_elza-nadai.pdf](file:///C:/Users/anacl/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-187TF4D)/Documents/MESTRADO%20ENSINO%20DE%20HIST%20RIA/PROJETO%20-%20SAMBA/revista_v13_elza-nadai.pdf). Acesso em 01 de outubro de 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006).** Dossiê: História, direito e justiça. História. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742009000200007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/XFYFDQdX8nfx9f4DhrSbx9v/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

PASSOS, Joana Célia dos.; NOGUEIRA, João Carlos (2014). **Movimento Negro, ação política e as transformações sociais no Brasil contemporâneo.** Política & Sociedade. Florianópolis, v. 13, n. 28.

PENNA, Camila. **Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v.8, n.2, p.181-199, 2014.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Mundo Negro. Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro. Pallas: FAPERJ, 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula G. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, Anibal. **“Des/colonialidade y Bien vivir”:** un nuevo debate en America Latina. Lima: Editorial Universitária. 1ª edição. 2014.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación social: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad.** Pcnllndig. 13(29): 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em 20 de abril de 2021.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: Centro Editorial Didático (CED) e Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 1995.

SOLER, Juan Carlos Vargas. **La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a La construcción de otra economía.** Otra Economía, v.3, n.4, p.46-65, 2009. Disponível em



<http://revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/view/1124>. Acesso em 30 de julho de 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O Samba pede passagem: O uso de sambas-enredo no Ensino de História**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177345>. Acesso em 02 de julho de 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fredinterculturalidad.files.wordpress.com%2F2014%2F02%2Finterculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf&clen=109629&chunk=true>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidade: las insurgencias politico-epistemicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julho-diciembre de 2008. ISSN 1794-2489. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.co%2Fpdf%2Ftara%2Fn9%2Fn9a09.pdf&clen=766154&chunk=true>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In: Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Catherine Walsh, editora. Ediciones Abya-Yala, 2013.