

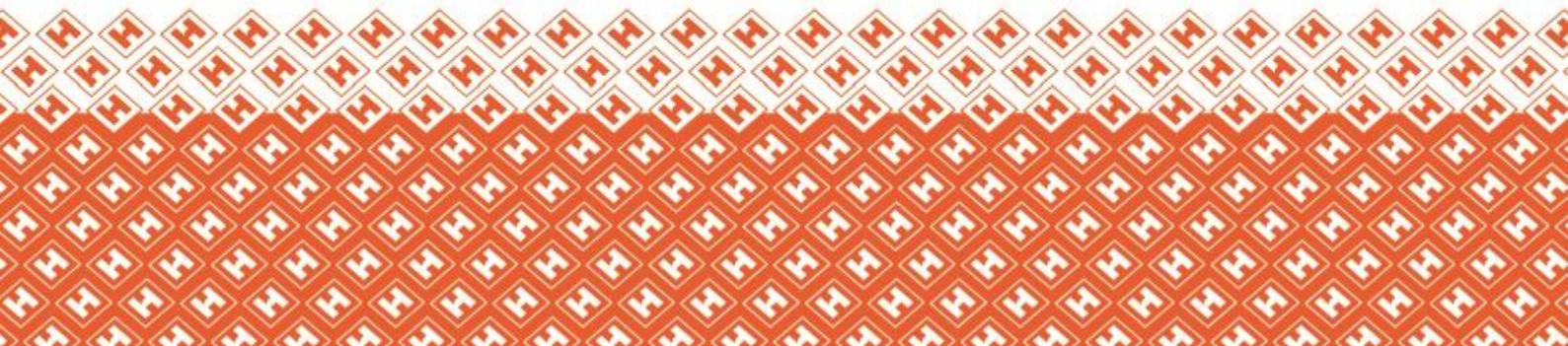
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PPGPEH
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



THAYS LIMA CAVALCANTE

**ECOS ANCESTRAIS DA UMBANDA NOS ENTRE-DIÁLOGOS DE TAMBORES NO
ENSINO DE HISTÓRIA (RIO BRANCO – AC, 2010 a 2020)**

RIO BRANCO
ABRIL/2023



THAYS LIMA CAVALCANTE

**ECOS ANCESTRAIS DA UMBANDA NOS ENTRE-DIÁLOGOS DE TAMBORES NO
ENSINO DE HISTÓRIA (RIO BRANCO – AC, 2010 a 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Profissional em Ensino de História - PPGPEH da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

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

Orientador (a): Tânia Mara Rezende Machado
Co – Orientadora: Geórgia Pereira Lima

**RIO BRANCO
ABRIL/2023**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- C377e Cavalcante, Thays Lima, 1996 -
Ecos ancestrais da umbanda nos entre-diálogos de tambores no ensino de história (Rio Branco – ac, 2010 a 2020) / Thays Lima Cavalcante; Orientadora: Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado e Co-orientadora Dr^a Geórgia Pereira Lima. -
- 2023.
100 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas e anexos.
1. Pontos Cantados. 2. Decolonialidade. 3. Ancestralidade. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Lima, Geórgia Pereira(co-orientadora) III. Título.

CDD: 306

Bibliotecária: Juliana Nunes de Amartine Alves CRB7-7086



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: *Ecos ancestrais da Umbanda nos entrediálogos dos tambores*

Autora: Thays Lima Cavalcante

Orientadora: Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora, no dia 29 de março de 2023:

Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado - Orientadora

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

Prof. Dr. Raimundo Erundino dos Santos Diniz - Examinador Externo

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof^a. Dr^a. Verônica Aparecida Silveira Aguiar - 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 **Veronica Aparecida Silveira Aguiar, Usuário Externo**, em 14/04/2023, às 09:43, 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 **Tania Mara Rezende Machado, Professora do Magisterio Superior**, em 14/04/2023, às 23:29, 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 **Raimundo Erundino Santos Diniz, Usuário Externo**, em 19/04/2023, às 09:33, 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 ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **0858046** e o código CRC **4C8D8440**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Olorum, que rege os meus caminhos. A meu pai Xangô, que me sustenta equilibrando a balança da minha vida, e aquecendo o meu ser com o fogo sagrado. À minha mãe Iemanjá, que me trouxe os dons que possuo e meu Pai Oxalá, que, nos momentos mais difíceis, me traz seus ensinamentos de fé e resiliência.

À minha família por sempre acreditarem, torcerem e apoiarem os meus sonhos, sendo meus incentivadores a continuar quando muitas vezes pensei em desistir.

À minha mãe, minha maior admiradora e incentivadora, que desde sempre esteve comigo e, agora, embora não como na infância e adolescência, continua a observar meus passos e zelar pela minha felicidade e sucesso.

À minha digníssima, inspiradora, apoiadora e meu mais lindo presente de Oxum, minha esposa, a qual dedico e registro meu agradecimento nesta dissertação de mestrado. Nos momentos que me vi desistindo de um sonho, tê-la sonhando comigo me fez permanecer e seguir a diante. A ti, meu grande amor, agradeço e comemoro esta conquista.

À minha Mãe de Santo Francisca Mara Joana Maia Silva, condutora da minha coroa neste plano, que me inspirou e incentivou e contribuiu para a realização desse trabalho abrindo as portas da Tenda de Umbanda Luz da Vida e partilhando seus conhecimentos.

À Universidade Federal do Acre, corpo docente, coordenação do curso de Mestrado Profissional do Ensino de História da UFAC, agradeço o apoio e orientações para que o presente trabalho fosse construído. As deliberações do colegiado, que com muita paciência e zelo sempre me deram chances para continuar esta caminhada e chegar a conclusão desta dissertação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Gratidão!

Às grandiosas e inestimáveis professoras Tânia Mara Rezende Machado e Geórgia Pereira Lima, que com muita paciência, empatia e respeito estiveram sempre ao meu lado neste processo, acreditando no meu potencial, não me deixando desistir e fazendo uso de todas as possibilidades para que eu chegasse até aqui, que a espiritualidade sempre conduza suas vidas.

A todas e todos, minha gratidão!

“[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” QUIJANO, 2005

RESUMO E PALAVRAS-CHAVE

CAVALCANTE, Thays Lima. **Ecos Ancestrais da Umbanda nos entre-diálogos de tambores no Ensino de História (Rio Branco – Ac, 2010 a 2020)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2023.

A presente dissertação intitulada “Ecos Ancestrais da Umbanda no entre-diálogos de tambores”, do programa de mestrado Profissional em História - ProfHistória (2020-2022), se articula a linha de pesquisa “linguagens e narrativas históricas: produção e difusão”. Tem por objeto de estudo a história da religiosidade umbandista na cidade de Rio Branco, Acre, com a finalidade de compreender, a partir dos ecos dos tambores os Pontos Cantados de umbanda, como histórias de homens e mulheres constituídas em trânsitos das ancestralidades africanas que evidenciam um ensino decolonial da história. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no qual foi utilizada de fontes documentais, como os referenciais curriculares CRUA (2010), conceitos fundantes, tais como: Decolonialidade, em diálogo com Mignolo (2008), que expressa esse conceito como um “pensamento-outro”, Candau (2022) que compreende como a viabilização das lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais epistêmicas e políticas, Ancestralidade, como realidade viva, multiforme que conecta passado-presente, emergindo como um contínuo” (RUFINO, 2019) e Testemunhos Históricos, em que, Bloch (2001) conceitua como tudo quanto o ser humano diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito, 1976). As intervenções pedagógicas propostas aqui utilizam-se da metodologia do ensino-pesquisa (LIMA 2017/2021), que considera as contribuições das obras de Freire (1996) que envolve a dimensão docente-discentes nos conjuntos de ações e atividades mediados por investigações das temáticas do ensino-pesquisa. Com isso, por meio da presente pesquisa, concluiu-se que as pedagogias existentes no terreiro e destacadas nos Pontos Cantados de Umbanda, quando tomados como fonte histórica, articula múltiplos diálogos de temporalidade e abordagens intrinsecamente ligados a História Local, e representam narrativas das memórias, trata-se da história vista por baixo e a releitura dos sentidos, significados e ressignificados dos cantos que consagraram a história e memória dos corpos negros brasileiros.

Palavras-chaves: Pontos Cantados. Decolonialidade. Ancestralidade. Fontes Históricas. Umbanda.

ABSTRATC/RESUMEN

CAVALCANTE, Thays Lima. **Ecos Ancestrales de Umbanda en los interdiálogos de tambores en la Enseñanza de la Historia (Rio Branco – Ac, 2010 a 2020)**. Tesis (maestría). Programa de Posgrado Profesional en Enseñanza de la Historia en la Universidad Federal de Acre (UFAC), Rio Branco, 2023.

La presente disertación titulada “Ecos Ancestrales de Umbanda en los interdiálogos de tambores”, del programa de Maestría Profesional en Historia - ProfHistória (2020-2022), articula la línea de investigación “lenguajes y narrativas históricas: producción y difusión”. Su objeto de estudio es la historia de la religiosidad umbanda en la ciudad de Rio Branco, Acre, con el propósito de comprender, a partir de los ecos de los tambores, los Puntos de Cantado de la umbanda, como relatos de hombres y mujeres constituidos en tránsitos de ascendencia africana. que muestran una enseñanza decolonial de la historia. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizaron fuentes documentales, como las referencias curriculares del CRUA (2010), fundando conceptos, como: Decolonialidad, en diálogo con Mignolo (2008), quien expresa este concepto como un “pensamiento-otro”. , Candau (2010) que entiende cómo la viabilidad de las luchas contra la colonialidad desde los pueblos, sus prácticas sociales epistémicas y políticas, la Ascendencia, como una realidad viva, multiforme que conecta pasado-presente, emergiendo como un continuo” (RUFINO, 2019) y la Histórica Testimonios, en el que Bloch (1974) conceptualiza cómo todo lo que el ser humano dice o escribe, todo lo que fabrica, todo lo que toca, puede y debe informar sobre sí mismo, 1976). Las intervenciones pedagógicas aquí propuestas utilizan la metodología de enseñanza-investigación (LIMA 2017/2021), que considera los aportes de los trabajos de Freire (1996) que involucran la dimensión docente-estudiante en los conjuntos de acciones y actividades mediadas por investigaciones de los temas de la enseñanza -investigación. Con eso, a través de la presente investigación, se concluyó que las pedagogías existentes en el terreiro y destacadas en los Pontos Cantadas de Umbanda, cuando tomadas como fuente histórica, articulan múltiples diálogos de temporalidad y enfoques intrínsecamente ligados a la Historia Local, y representan narrativas de memorias, se trata de la historia vista desde abajo y de la relectura de los sentidos, significados y nuevos significados de las canciones que consagraron la historia y la memoria de los cuerpos negros brasileños.

Palabras llave: Puntos Cantantes. Decolonialidad. Ascendencia. Fuentes Historicas. Umbanda.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: ABERTURA DA GIRA – TERREIROS DE UMBANDA E OS ECOS ANCESTRAIS AFRICANOS NA CIDADE DE RIO BRANCO ACRE	17
1.1 TENDA DE UMBANDA LUZ DA VIDA: UMA HISTÓRIA EM OUTRAS HISTÓRIAS	22
1.2 ECOS ANCESTRAIS AFRICANOS E OS PONTOS CANTADOS DA “UMBANDA VIVA” ACREANA	26
CAPÍTULO II - PONTOS CANTADOS DE UMBANDA: UMA FONTE HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.1 PONTOS CANTADOS DE UMBANDA COMO TESTEMUNHO HISTÓRICO ...	34
2.2 MEMÓRIAS ANCESTRAIS AFRICANAS E A HISTÓRIA LOCAL DA UMBANDA ACREANA	36
2.3 ANÁLISE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES	39
CAPÍTULO III OS “PONTOS CANTADOS DE UMBANDA” E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	44
3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E AS MEMÓRIAS NOS PONTOS CANTADOS DE UMBANDA.....	46
3.2.1 Os pontos cantados de umbanda: um fazer pedagógico decolonial.....	58
3.2.2 <i>Proposta de Intervenção Pedagógica para o Ensino de História: Uma abordagem outra do fazer pedagógico nos Pontos Cantados de Umbanda....</i>	63
RODA DE CONVERSA	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS.....	83
ANEXO (I) – QUADRO DE CONTEÚDOS	83
ANEXO (II) – FICHA TÉCNICA DE ANÁLISE DO PONTO CANTADO	86
ANEXO (III) - SUGESTÃO DE ATIVIDADE	86

INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada “Ecos Ancestrais da Umbanda no entre-diálogos de tambores no Ensino de História”, desenvolvida como parte do programa de mestrado Profissional em História - ProfHistória (2020-2022) está inserida na linha de pesquisa “linguagens e narrativas históricas: produção e difusão”. O objetivo deste estudo é investigar a história da religiosidade umbandista na cidade de Rio Branco, Acre, a partir dos ecos dos tambores os Pontos Cantados de umbanda, buscando compreender como as histórias de homens e mulheres, constituídas a partir das ancestralidades africanas, evidenciam um ensino decolonial da história.

O interesse pela temática surge das experiências da pesquisadora com a religiosidade umbandista ao longo de dois anos, bem como de sua atuação como professora de história. Ela percebeu a ausência dessa temática nos currículos de história, o que reflete as continuidades e descontinuidades do domínio do conhecimento eurocêntrico nesses currículos. Isso evidencia a necessidade de trazer à tona as histórias das ancestralidades africanas no Brasil.

A partir dessa perspectiva, a pesquisadora, que também é umbandista e professora de história, identificou nos Pontos Cantados de Umbanda os ecos das ancestralidades africanas presentes nas diásporas das histórias dos "navios negreiros", a possibilidade de utilizar esses "pontos" como conteúdo para o ensino de história, na perspectiva de objetos constituídos de memórias, saberes e aprendizagens da história e cultura africana e afro-brasileira, que constantemente enfrentam o racismo e a intolerância religiosa.

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, no estado do Acre foram registradas 515 pessoas que se declaram praticantes das religiões de matriz africana e afro-brasileira. No entanto, esses números estão desatualizados, e é provável que haja um número maior de praticantes, considerando o racismo religioso e o medo de represálias que muitos adeptos enfrentam. A quantidade de casas/terreiros de religiões de matriz africana e afro-brasileira no Acre também é desconhecida, o que indica a importância de abordar a temática religiosa nas instituições de ensino, promovendo a diversidade, a inclusão e a representatividade.

Além disso, é importante ressaltar que não há conhecimento sobre a realização de um censo que quantifique o número de casas/terreiros de religiões de matriz africana e afro-brasileira existentes no estado do Acre. Isso nos leva a

acreditar que a quantidade de pessoas praticantes dessas religiões seja muito superior ao que é de conhecimento público. Diante dessa lacuna de informações, percebe-se a importância de abordar a temática religiosa nas instituições de ensino, proporcionando a construção de um espaço escolar diverso, inclusivo e representativo.

No campo educacional, é válido destacar a obrigatoriedade dos estudos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme determinado pela Lei nº 10.639/2003. Essa obrigatoriedade se manifesta explicitamente no Currículo de História da Educação Básica, por meio do Currículo de Referência Único do Acre - CRUA, elaborado pela Secretaria de Educação Cultura e Esporte do Acre (ACRE, 2018). É importante frisar que essa temática é amplamente discutida e pesquisada nas universidades brasileiras.

É interessante notar que, durante a pesquisa realizada para elaboração deste estudo, utilizando o catálogo da Capes, foram registrados aproximadamente 1.421.583 títulos de teses e dissertações sobre a temática da religiosidade da Umbanda, abordando diversas perspectivas gerais e também sob a dimensão da presença da Umbanda na educação brasileira. Além disso, foram encontrados muitos trabalhos que discutem essa temática no contexto das Amazônias.

Dentre os autores e autoras que já discutiram essa temática, destaca-se o pedagogo Luís Rufino, que é pós-doutor em Relações Étnico-raciais. Em sua obra "Exu e a pedagogia das encruzilhadas" (2017), Rufino apresenta a educação como um fenômeno plural, inacabado e dialógico, reivindicando Exu como uma esfera de conhecimento e estabelecendo conexões entre educação, antirracismo e crítica ao colonialismo. Ele também aborda os diálogos das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira e sua importância na construção das dimensões educacionais.

A historiadora Jaciely Silva e o doutor em Ciências da Religião, Admilson Prates, também contribuíram para os estudos sobre a Umbanda no contexto educacional. No artigo intitulado "O Ponto Cantado de Umbanda como fonte para o Ensino de História" (2020), eles discutem as possibilidades de utilizar os pontos cantados da Umbanda na educação formal, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras.

Os autores destacam a importância de trazer a história e a religiosidade de matriz afro-brasileira para o espaço escolar como forma de combater o preconceito

existente. Eles abordam os pontos cantados da Umbanda a partir de uma perspectiva não apenas religiosa, mas também histórica e política. Dessa forma, esses pontos se tornam uma fonte de conhecimento que pode enriquecer o ensino de História, proporcionando uma visão mais ampla e diversa da cultura brasileira.

No conjunto de transformações e novas abordagens trazidas à tona pela pesquisa realizada e pelos estudos mencionados, fica evidente a importância de inserir conteúdos emblemáticos da religiosidade afro-brasileira como parte do enfrentamento aos silenciamentos da História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Acre. Ao pensar o Ensino de História como um espaço dinâmico, é possível valorizar e integrar os saberes e práticas da chamada "história vista de baixo", que engloba perspectivas e vivências historicamente marginalizadas.

O estudo proposto busca compreender os ecos ancestrais presentes nos pontos cantados da Umbanda e como eles podem contribuir para um ensino decolonial da História, valorizando a cultura africana e afro-brasileira. Para isso, são apresentadas três questões de estudo:

a) Quais Pontos Cantados de Umbanda manifestam na cultura afro-brasileira os elementos de ancestralidades africanas? b) Por que os Pontos Cantados de uma "Umbanda viva" materializam os trânsitos ancestrais africanos? c) Que ensino/pedagogia permite identificar os entre-diálogos dos tambores e o eco das ancestralidades africanas nos Pontos Cantados de Umbanda no Ensino de História?

Em suma, o estudo teve como objetivos: a) Identificar elementos de ancestralidades africanas nos Pontos Cantados de Umbanda manifestados na cultura afro-brasileira; b) Analisar possíveis trânsitos ancestrais africanos no contexto histórico dos Pontos Cantados de uma "umbanda viva" e, c) Entender os entre-diálogos dos tambores e o eco das ancestralidades nos Pontos Cantados de Umbanda como conteúdo de um Ensino de História decolonial.

Como norteadores da presente pesquisa, foram discutidos alguns conceitos fundantes, tais como: Ancestralidade, Fonte Histórica e Decolonialidade.

A Ancestralidade é um conceito multifacetado que conecta o passado e o presente, englobando diversos aspectos. O termo "povos de matriz africana" é amplo e variado, incluindo também os povos de terreiros, ou seja, aqueles ligados às religiões de matriz africana.

Ainda de acordo com o pedagogo Luís Rufino (2017), pós-doutor em Relações Étnico-raciais, a ancestralidade transmitida pelos saberes africanos e

afrodiaspóricos é uma realidade viva, em que os antepassados são lembrados e reverenciados, permanecendo presentes e atuantes. “Ancestralidade, nesse sentido, emerge como um contínuo, uma pujança vital e um efeito de encantamento contrário à escassez incutida pelos esquecimentos” (RUFINO, 2017, p. 25). Trata-se, portanto, de um campo da condição existencial em que a negritude faz esse trânsito (espiritual, histórico, político, epistêmico, transgeracional, memorial) na teia da lonjura.

O professor, mestre em Direitos Humanos e Cidadania Adeir Alves e a professora, mestre em História Social Renísia Garcia-Filice, utilizam a expressão "teia da lonjura" para descrever a trajetória que conecta períodos e indivíduos, pressupondo uma origem e um destino, mas cujas evidências de conexão ancestral se apresentam de forma sutil, captadas intuitivamente pelos membros de um grupo que compartilha saberes e experiências próprias de sua ascendência africana. (ALVES; GARCIA-FILICE, 2021, p.11).

Esses conceitos fundantes, como ancestralidade, fonte histórica e decolonialidade, servem como referências teóricas e metodológicas para a pesquisa em questão, orientando a compreensão dos pontos cantados de Umbanda como fonte de conhecimento histórico e destacando a importância de uma abordagem decolonial no ensino de História, que valorize e integre as perspectivas e vivências da cultura afro-brasileira.

De acordo com Marc Bloch, historiador francês, qualquer coisa que o ser humano diz, escreve, produz ou com a qual interage pode ser considerada como um documento histórico, pois fornece informações sobre ele. Dessa forma, o conhecimento histórico é construído a partir de vestígios deixados no passado. Os historiadores interpretam essas evidências, ou fontes, que são expressões coletivas de um contexto específico no espaço e no tempo, e por meio delas buscam obter respostas para as perguntas que fazem sobre o passado (BLOCH, 2001, p. 61).

No contexto da decolonialidade, recorre-se ao pensamento do semiólogo e professor Walter Mignolo, uma das figuras principais do pensamento decolonial latino-americano e membro fundador do Grupo Modernidade/Colonialidade. Mignolo argumenta que a decolonialidade é um "pensamento-outro", uma reorganização da geopolítica do conhecimento. Ele critica a subalternização dos conhecimentos que historicamente foram invisibilizados pelo ocidentalismo e eurocentrismo, destacando a urgência de construir um pensamento que englobe a diversidade de perspectivas

anteriormente excluídas.

Assim, a pesquisa considera o conceito de documento histórico de Bloch como base para a análise dos pontos cantados de Umbanda como fonte de conhecimento histórico, enquanto a abordagem decolonial inspirada por Mignolo busca desafiar e superar a hierarquia de conhecimentos e perspectivas que privilegiaram uma visão eurocêntrica e ocidentalizada da história.

O sociólogo Luiz Oliveira e a pedagoga Vera Candau baseiam suas análises na perspectiva pedagógica da decolonialidade proposta por Catherine Walsh. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Segundo Walsh, a decolonialidade consiste em tornar visíveis as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Trata-se de uma estratégia de reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Nesse contexto, a presente pesquisa explora as possibilidades das pedagogias presentes nos terreiros de Umbanda, onde as letras dos pontos cantados são utilizadas como fontes para a produção de conhecimento e o ensino de história. Através desses pontos cantados, conceitos e fatos históricos são apresentados e se tornam elementos pedagógicos relevantes.

A elaboração desta dissertação exigiu a leitura de referências bibliográficas sobre o tema, bem como o estudo do trabalho do historiador com as fontes históricas. Também foi necessário selecionar os pontos cantados que evidenciam as possibilidades de serem fontes para o ensino de história. Além disso, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas como parte da prática de pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para embasar a pesquisa, foram utilizadas fontes documentais, como os referenciais curriculares CRUA (Currículo de Referência Único do Acre) de 2010, que são documentos oficiais que norteiam o currículo escolar no estado do Acre. Além disso, foram consultados referenciais bibliográficos relacionados aos temas de decolonialidade, ensino de história, uso da música no ensino de história, ancestralidade, testemunhos históricos, memória, entre outros.

Essas fontes documentais serviram como base teórica para a análise e interpretação dos pontos cantados de Umbanda como fontes para o ensino de história, permitindo a contextualização e o embasamento dos argumentos apresentados na pesquisa. A utilização de referências curriculares e bibliográficas contribui para a fundamentação teórica do estudo e para a construção de um

conhecimento embasado e consistente.

A dissertação está dividida em três capítulos, no primeiro capítulo da dissertação, intitulado "Terreiros de Umbanda e os Ecos Ancestrais Africanos - Rio Branco, AC (2010-2020)", o objetivo é identificar elementos de ancestralidades africanas nos pontos cantados de Umbanda manifestados na cultura afro-brasileira. Nesse capítulo, são abordadas tanto a história da ancestralidade africana no processo de constituição e surgimento da Umbanda no Brasil, como também a história específica da Tenda de Umbanda Luz da Vida, um terreiro localizado em Rio Branco, Acre.

O capítulo explora a importância dos tambores na cultura afro-brasileira e busca observar as manifestações dos elementos ancestrais de africanidade presentes nos pontos cantados de Umbanda no contexto do Acre. Através da análise desses pontos, a pesquisa procura identificar como a religião da Umbanda manifesta e preserva os laços com as tradições e as raízes africanas, contribuindo assim para a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira.

No segundo capítulo, intitulado "Pontos Cantados de Umbanda: uma fonte histórica e o ensino de história", o objetivo é analisar os possíveis trânsitos ancestrais africanos no contexto histórico dos pontos cantados de uma "Umbanda Viva". Nesse capítulo, são descritos os pontos cantados de Umbanda presentes na cultura afro-brasileira, especialmente na região amazônica, que constituem testemunhos históricos dos corpos diaspóricos em movimento.

A pesquisa explora como os pontos cantados de Umbanda refletem os trânsitos e as influências ancestrais africanas na formação e evolução dessa religião. Além disso, são analisados os Referenciais Curriculares do Ensino de História do Acre, buscando identificar os conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira/acreana, com o objetivo de evidenciar as memórias dos corpos negros e as relações dos pontos cantados com a história local.

Dessa forma, o capítulo aborda a importância de considerar os pontos cantados de Umbanda como uma fonte histórica, capaz de fornecer informações valiosas sobre a história, a cultura e as memórias das comunidades afro-brasileiras, bem como sua relevância para o ensino de história, especialmente na construção de uma narrativa que valorize e resgate as experiências e contribuições dos corpos negros na sociedade.

No terceiro capítulo, intitulado "Os Pontos Cantados de Umbanda e o Ensino de História", o objetivo é expor a escolha dos conteúdos previamente analisados e estabelecer um diálogo com os pontos cantados. Nesse capítulo, é apresentado o entendimento acerca da memória das ancestralidades africanas e das histórias afro-brasileiras no ensino de História.

O capítulo também descreve os elementos da metodologia dos pontos cantados de Umbanda como parte de uma pedagogia decolonial. Isso implica reconhecer a importância desses pontos como instrumentos de resgate das memórias, histórias e culturas afro-brasileiras, e utilizá-los como ferramentas pedagógicas para promover uma abordagem decolonial no ensino de História.

Por fim, é apresentada uma intervenção pedagógica específica para o ensino de História, com foco na abordagem decolonial do fazer pedagógico nos pontos cantados de Umbanda. Essa intervenção busca incorporar os pontos cantados como recursos didáticos, promovendo a valorização das histórias e experiências dos corpos negros, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e a promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diversidades culturais e étnico-raciais.

Espera-se que essa pesquisa sirva como referência teórica e metodológica para outros professores e educadores em suas práticas pedagógicas. A ideia é que ela inspire e estimule a produção de conhecimento na área de Educação Básica, promovendo uma abordagem mais inclusiva, diversificada e decolonial do ensino de história.

Ao utilizar essa pesquisa como apoio, os docentes têm a oportunidade de explorar as pedagogias presentes nos terreiros de Umbanda, incorporando pontos cantados e outras manifestações culturais afro-brasileiras em suas aulas. Isso pode proporcionar uma educação mais abrangente, que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Convidamos você para a abertura dos nossos trabalhos, batendo paô e pedindo licença e a benção para a abertura dessa gira. Axé!

CAPÍTULO I: ABERTURA DA GIRA – TERREIROS DE UMBANDA E OS ECOS ANCESTRAIS AFRICANOS NA CIDADE DE RIO BRANCO ACRE

A Umbanda é paz e amor, um mundo cheio de Luz. É força que nos dá vida e a grandeza nos conduz. Avante, filhos de fé, como a nossa lei não há, levando ao mundo inteiro a bandeira de Oxalá.

Hino da Umbanda

Ao analisar o contexto histórico da incorporação da história e culturas africanas e afro-brasileiras, concebida a partir da Lei 10.639/2003, no campo da educação nacional encontram-se intrinsecamente ligada aos diversos processos de lutas sociais promovidas pelos movimentos negros, internacionais e nacionais, bem como sua aplicabilidade como parte de políticas públicas, particularmente, durante o governo Lula, visando romper com o racismo, a discriminação e o preconceito da sociedade brasileira.

Os nossos estudos foram conduzidos por uma inquietação: quais Pontos Cantados de Umbanda manifestam na cultura afro-brasileira os elementos de ancestralidades africanas? Diante desse cenário geral, foram realizadas leituras e análises das fontes, com a finalidade de identificar elementos de ancestralidades africanas nos Pontos Cantados de Umbanda utilizados na “Tenda de Umbanda Luz da Vida”, que em seu conjunto manifestam a cultura afro-brasileira no espaço acreano.

Vale ressaltar que estamos partindo da perspectiva de que os “pontos cantados de Umbanda” são portadores de uma possível visão de unidade do universo religioso umbandista brasileiro, permitindo entrever nos contextos históricos de lugares e ambiências sócio culturais regionais, embora considerando suas especificidades, estes se apresentam como um conteúdo outro para conduzir nossa compreensão acerca do Ensino de História acreano, uma vez que, a Lei nº 10.639/20039, ao alterar os artigos 26-A e 79-B da LDB10 Lei nº 9394/96, determinou:

a obrigatoriedade de estudos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira nos diferentes níveis de ensino da educação básica, estabelecendo como conteúdo programático nas disciplinas do currículo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a história do Brasil (BRASIL, 2003).

Assim, a *obrigatoriedade de estudos* nos permitiu elaborar o seguinte questionamento, a saber: quais conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira estão disponíveis aos professores da educação básica? Uma leitura do CRUA-SEE/2018 (LIMA, 2020) mostrou que os conteúdos programáticos, particularmente, na disciplina de História, do currículo, são expressos informativos para aplicabilidade da lei. Entretanto, a completa inexistência de indicação mínima de referências para o cumprimento legal que são oferecidas, nos causa certa estranheza, ao mesmo tempo oportunizando apresentar os “Pontos Cantados de Umbanda” como um conhecimento sobre esta temática.

Assim, o silêncio da temática em relação as referências apontam para três fatores: 1) a falta de publicidade e, ou, “desconhecimento” dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre a temática entre a equipe responsável pela elaboração do Referencial de História (ACRE, 2018); 2) o reflexo do racismo estrutural, a discriminação e o preconceito da sociedade brasileira no ensino acriano e, 3) o silenciamento dos saberes das comunidades afrodescendentes provocado por um ensino emoldurado a partir do eurocentrismo (LIMA, 2021).

Neste sentido, o uso do ponto de Umbanda “Ecoou um canto forte na senzala”, cantado na Tenda de Umbanda Luz da Vida serviu como fio condutor, pela riqueza de expressividade de conteúdos em suas estrofes intrinsecamente ligados às temáticas da história e da cultura africana, como parte da conjuntura problematizadora do ensino de história. E a partir do estudo, produzir uma escrita articuladora de entre-lugares da Umbanda neste capítulo.

Portanto, nosso intuito é começar estabelecendo os diálogos possíveis acerca da história da Umbanda brasileira, sem perder de vista, desde o início, o objeto de estudo desta dissertação e, tornar este conteúdo como parte do conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-brasileiras.

A Umbanda é uma religião nascida no Brasil, entre o final do século XIX e o início do século XX. Portanto, é uma religião originalmente brasileira. Considerando que este é um período em que diversas religiões e saberes já estavam presentes em nosso país, podemos compreender genericamente a Umbanda como “[...] um sistema religioso formado de diversas matrizes, com diversos elementos cada” (BARBOSA, 2014, p. 24), pois, foi constituída a partir dos entrecruzos da presença da ancestralidade e de herança de matrizes africanas, dos Povos Indígenas (Pajelança), Espiritismo (Kardecista) e Catolicismo (SALES, 2017, p.5).

A definição de um tempo e espaço para seu surgimento traz à tona diversas opiniões, sejam elas apresentadas por seus adeptos ou por estudiosos, que entendem essa definição como um desafio (GIUMBELLI, 2002, p. 196). A palavra “Umbanda” possui seu sentido etimológico decorrente de duas línguas africanas: o *umbundo* e o *quimbundo*, e representa a arte de curandeiro, ciência médica, medicina, entretanto, no sentido espiritual e esotérico significa “luz divina” ou “conjunto das leis divinas” (BARBOSA, 2014, p. 19).

Para compreender a Umbanda é necessário ir além dos elementos temporais e espaciais, pois, trata-se de um fenômeno religioso, brasileiro, que possui variações teológicas e litúrgicas, que pertence ao campo da tradição oral e reinventa e ressignifica seus ritos continuamente, “[...] não se trata de uma religião uniforme, não uma “linha” seguida por todos os seus praticantes, cada pai ou mãe de santo “faz” a sua Umbanda, de acordo com os preceitos que a sua entidade espiritual solicita (SALES, 2017, p. 29).

De acordo com Cumino (2010, p. 83-87), a pluralidade da Umbanda envolve variados tipos “[...] Umbanda Branca, Umbanda Tradicional, Umbanda Esotérica, Umbanda Traçada, Umbanda de Caboclo, Umbanda de Jurema, Umbandaime, Umbanda Sagrada etc., essas tipificações não serão aprofundadas aqui, por não se tratar do objetivo da presente pesquisa, contudo, vale ressaltar que cada uma delas possui seus ritos e simbolismos.

A definição temporal e espacial do surgimento da Umbanda movimentava diferentes perspectivas, com a pesquisa realizada foi identificado duas vertentes principais: a primeira, sobre o que tem se chamado de “mito de fundação” e a segunda, de autores que compreendem a Umbanda como “resultado de uma síntese transformadora, algo novo que se diferencia de todas as vertentes que contribuíram com aspectos culturais em sua formação” (RHONDE, 2009, 78).

A primeira perspectiva, tem como data oficial o dia 15 de novembro de 1908 para o nascimento da Umbanda, sendo anunciada pelo Caboclo das Sete Encruzilhadas, manifestado (incorporado) no jovem Zélio Ferdinando de Moraes, à época com 17 anos, dentro da Federação Espírita de Niterói, onde foi levado, depois de passar por consultas médicas e “exorcismos” feitos por um padre, sugeriram levá-lo a um espaço espírita. O diretor responsável pelos trabalhos daquela noite, José de Souza, perguntou qual era o nome do espírito, que então o respondeu:

Se for preciso que eu tenha um nome, digam que eu sou o Caboclo das Sete Encruzilhadas, pois para mim não existirão caminhos fechado. Venho trazer a Umbanda, uma religião que harmonizará as famílias e que há de perdurar até o fim dos tempos. (LINHARES; TRINDADE; COSTA, 2010, p. 22).

Após a anúncio feita pelo Caboclo das Sete Encruzilhadas, no dia 16 de novembro de 1908, houve um culto na casa de Zélio que incorporou Caboclo das Sete Encruzilhadas e um Preto Velho chamado Pai Antônio, que também trouxe algumas orientações acerca de como a nova religião seria conduzida, tais como, vestimentas, guias (adereços), rituais e a definição das 7 linhas dos Orixás, sendo: Oxalá, Iemanjá, Ogum, Iansã, Xangô, Oxóssi e Exu.

Os (as) pretos(as) velhos(as) na Umbanda são conhecidos como “velhinhos da Umbanda”, carregam consigo sabedoria e humildade. Pai Antônio, quando incorporado a Zélio, se recusou a sentar-se à mesa com os religiosos presentes na federação Espírita de Niterói, “nêgo num senta não meu sinhô, nêgo fica aqui mesmo. Isso é coisa de sinhô branco e nêgo deve arrespeitá” (LINHARES; TRINDADE; COSTA, 2010, p. 29) “Num carece se preocupa não. Nêgo fica no toco que é lugá di nêgo” (LINHARES; TRINDADE; COSTA, 2010, p. 29).

As palavras vindas do preto velho Pai Antônio, evidenciam o olhar da sociedade sobre a população negra naquele período. O Brasil vivenciava os anos iniciais da Abolição da Escravatura. O espaço que Zélio estava era um ambiente frequentado pela classe média branca do Rio de Janeiro, onde as entidades Caboclos, Pretos-Velhos, Exus, entre outros, eram consideradas como “espíritos atrasados”, portanto, não deveriam ser ouvidos. Desta forma, a maneira que Pai Antônio se coloca naquela reunião atende a perspectiva dos que estão ali presentes, pois, para os umbandistas, as entidades agem e falam de acordo com a maneira que as pessoas irão compreender.

Em meio a classe média branca carioca, a maneira que Pai Antônio falou condiz com a “submissão a qual os negros haviam sido submetidos até pouco tempo antes, pois ele era um escravo que servia aos senhores de engenho do século XIX. Sua fala mostra a situação vivida até 1888, ano em que a escravidão foi abolida e os escravos foram libertos” (SALES, 2017, p. 11).

A segunda perspectiva quanto ao surgimento da Umbanda, nos leva a uma análise a partir de uma perspectiva sociológica (SALES, 2017), desta maneira, observamos que ela surge em meio a uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, visto que no final do século XIX e início do século XX, o Brasil

vivenciava marcos históricos como Abolição da escravatura (1888), Proclamação da República (1889) e a inserção da população negra e livre na sociedade, o que resultou em um movimento de mudança cultural, ou seja, período em que “as crenças e práticas afro-brasileiras se modificam tomando um novo significado dentro do conjunto da sociedade global brasileira” (ORTIZ, 1999, p. 15).

O nascimento da religião umbandista deve ser apreendido neste movimento de transformação global da sociedade. A Umbanda não é uma religião do tipo messiânico, que tem uma origem bem determinada na figura do messias, pelo contrário, ela é fruto das mudanças sociais que se efetuam numa direção determinada. Ela exprime assim, através de seu universo religioso, esse movimento de consolidação de uma sociedade urbano industrial. A análise de sua origem deve, pois, se referir dialeticamente ao processo das transformações sociais que se efetuam (ORTIZ, 1999, p. 32).

No final do século XIX, a população brasileira passava por um período de embranquecimento, a imigração europeia após a abolição da escravidão evidenciou um fenômeno de “mestiçagem” projetado, que se configurou numa “dominação simbólica do branco que acarretará o desaparecimento ou a metamorfose dos valores tradicionais negros; eles tornam-se caducos, inadequados a uma sociedade moderna” (ORTIZ, 1999, p. 27).

A Umbanda é uma religião advinda dessas mudanças sociais que o país estava vivenciando, sua criação possui duplicidade, uma vez que para ser aceita pela nova sociedade foi necessário “embranquecer as tradições afro-brasileiras e empretecer as práticas espíritas e kardecistas, sem deixar de lado o sincretismo com o catolicismo para, dessa forma, ser aceita nessa sociedade” (SALES, 2017, p. 16).

Não estamos, pois, mais em presença de um culto afro-brasileiro, mas diante de uma religião brasileira que traz em suas veias o sangue negro do escravo que se tornou proletário” (ORTIZ, 1999, p. 33)

De acordo com Ortiz (1999, p. 48), ao mesmo tempo em que a Umbanda passava por um processo de embranquecimento, há um movimento de resistência ocorrendo, que é o do Candomblé, com sua preservação do simbólico afro-brasileiro, sendo considerado assim um retorno às tradições africanas. No contexto social da época, a população negra se viu diante de dois caminhos, “retorno à tradição, o que implica o enquistamento dos Candomblés, ou a integração na sociedade, o que leva senão à renúncia da tradição, ao menos à reinterpretação desta, segundo os novos valores sociais”.

A Umbanda, para Ortiz (1999), passa a ser entendida como uma reinterpretação do Candomblé de acordo com os novos valores da sociedade urbana

e industrial da época, pois os ritos tradicionais dos Candomblés, por exemplo, a reclusão de 21 dias para sua iniciação da religião, deixando o trabalhador afastado de seu trabalho, é considerado inadequado a nova sociedade assalariada.

Ecoou um canto forte na senzala

Ecoou um canto forte na senzala

Ecoou um canto forte na senzala

Negro canta, negro dança

Liberdade fez valer

Não existe sofrimento, não existe mais chibata

Só existe a esperança para um **novo amanhecer**

Povo negro, povo forte

Trabalhavam pro senhor

E sofriam as maldades praticadas pelo feitor

O sangue, o suor e a lágrima

Renovavam a força pra lida

Pois sabiam que o sofrimento purificava pra nova vida

Ecoou um canto forte na senzala

Ecoou um canto forte na senzala

Negro canta, negro dança

Liberdade fez valer

Não existe sofrimento, não existe mais chibata

Só existe a esperança para um novo amanhecer

Do Congo ou de Angola ou de Mina

Bahia, **Aruanda ou Cambinda**

São os **velhinhos da Umbanda**

Que encaminham nossas vidas

Esqueceram o terror da senzala

Do cativo, as crueldades

E voltaram pra essa terra

Pra prestar a caridade

(Autoria e ano não identificado)

1.1 TENDA DE UMBANDA LUZ DA VIDA: UMA HISTÓRIA EM OUTRAS HISTÓRIAS

A Tenda de Umbanda Luz da Vida foi fundada em 01 de maio de 2016 e tem como dirigente espiritual Francisca Mara Joana Maia, batizada como sacerdotisa de Umbanda por Mãe de Santo Marajoana de Xangô. O terreiro está situado aproximadamente a oito quilômetros do Centro de Rio Branco, no quilômetro seis da Estrada do Quixadá, um espaço verde, na zona rural da capital acreana. O lugar foi

escolhido exatamente pelo contato com a natureza e a tranquilidade necessária para as ritualísticas e atividades religiosas de seus membros, conhecidos como “corrente mediúnica”.

[...] a gente começou a procurar um terreno, para onde iria fazer, por causa dessa dimensão das pessoas, a quantidade de pessoas, e aí a vó não tinha dado nenhum direcionamento. Dois dias antes, ela disse assim para gente: “o terreno chegou. Mostrou né, como é que era o terreno, indicou para onde iria ser a compra desse terreno. E aí, próximo do meu aniversário, eu fui para a colônia da minha tia, que era essa minha tia Rita, que recebia a Mãe Mariana. E aí ela fez um bolo lá de aniversário e tudo, ela entrou dentro do quarto e do nada, ela me chamou. Ela estava incorporada com a Vó Ana, Preta-Velha Ana, e me chamou e conversou comigo e disse que o nome da casa não iria ser terreiro, né! Ia ser tenda. Ela só disse que tinha que ser tenda, que a tenda vinha no sentido de acolher as pessoas. A tenda tem esse sentido mesmo de acolhimento. Então, o nosso terreiro é um terreiro de acolhimento. Mas, não deu o restante do nome. E aí com isso, eu fechei lá em casa, como diz, que era na cozinha, com medo do que poderia vir acontecer. E a avó, em casa, numa conexão que eu fiz, e ela disse que o nome da casa seria Tenda de Umbanda Luz da Vida, a avó Madalena. E eu perguntei para ela por que seria Tenda de Umbanda Luz da Vida e ela colocou: Tenda por esse sentido do acolhimento; Umbanda que era o que a gente iria praticar, fundamento da nossa casa, e Luz da Vida tudo aquilo que tira da escuridão, tudo que tem luz tem vida. Então seria luz àquele que iria ter uma esperança, luz àquele que estava na escuridão, luz àquele que estava nos processos dos seus emocionais. Então seria Tenda de Umbanda Luz da Vida. (Entrevista dia 25 de agosto de 2022, com a Mãe Marajoana de Xangô).

Às segundas-feiras, a partir das 20 horas, são realizadas as “giras”, para os filhos e filhas de santo – encontros entre a corrente mediúnica, nos quais se cantam os pontos de Umbanda, se louvam às Divindades e são promovidos os atendimentos, ou seja, as conversas com as entidades espirituais incorporadas nos médiuns dos terreiros. Já às sextas-feiras, o mesmo trabalho é aberto à comunidade, que pode visitar o espaço para se “consultar” com as entidades e receber passes magnéticos – ato de imposição das mãos ou elementos [objetos] utilizados pela entidade para a manipulação de fluídos energéticos, beneficiando diretamente aquele que recebe a ação.

A caminhada espiritual da Mãe de Santo se deu em diferentes espaços religiosos, o que torna possível observar uma pluralidade dentro das ritualísticas da Tenda de Umbanda Luz da Vida. Neste contexto nacional a região acreana, a partir da caminhada espiritual da dirigente espiritual Francisca Mara Joana Maia, batizada na Umbanda como Marajoana de Xangô, que se deu em diferentes espaços religiosos desde o berço católico, manifestado nas rezas aos santos da Igreja Católica, à passagem pelos terreiros de Umbanda e centros espíritas, daímistas e ayahuasqueiros, o que demonstra a dimensão dos trânsitos socioculturais como uma

particularidade da História local da Umbanda acreana.

A Umbanda chegou na minha vida desde o nascimento. Quando as pessoas têm esse ditado que nasceu pra ter esse chamado de uma missão, dentro da família. Quando eu nasci, a minha tia que já incorporava em casa, tinha a outra minha tia que foi a dona do terreiro, no qual eu frequentei, ela já tinha esse terreiro, o meu tio que era da União do Vegetal também tinha essa essência. E aí, quando eu nasci, a minha vó é quem contava, que uma entidade chamada Mãe Mariana ou Cabocla Mariana, que descia na minha tia, que hoje é desencarnada, tia Rita, ela desceu na casa dela e disse que eu iria seguir uma missão, que eu tinha um projeto bem diferente de Umbanda que eu ia desenvolver no Acre. (Entrevista dia 25 de agosto de 2022, com a Mãe Marajoana de Xangô).

A Umbanda praticada na Tenda de Umbanda Luz da Vida é identificada pela dirigente espiritual, Mãe Marajoana de Xangô, como “Umbanda Sagrada Magística Iniciática”, baseada, portanto, nos estudos de Rubens Saraceni e Alexandre Cumino. Entre elas, o uso da ayahuasca uma bebida de origem indígena feita da infusão de cipós e plantas, no desenvolvimento interno da casa, uso do rapé, feito das cinzas de ervas, cascas de árvore e outras plantas tradicionalmente usadas pelas populações indígenas na Amazônia, rezas de origem cristã, como: Ave Maria, Salve Rainha, Credo e o Pai Nosso, bem como imagens sincretizadas de santos católicos com divindades africanas e afro-brasileiras, além de diferentes instrumentos musicais, como os tambores tradicionais, advindos dos toques de Candomblé, embora seus ritos sejam diferentes; violão, pandeiro; agogô; coquinho, cajon, caxixi, maracás indígenas, triângulo, entre outros.

É comum identificar essas intersecções religiosas nos terreiros de Umbanda, pois, embora os seus ritos sigam preceitos pré-determinados, cada espaço apresentará suas particularidades variando de acordo com o (a) dirigente, local, e as fontes utilizadas para a construção dos fundamentos das casas, recebendo influências diretas e indiretas da cultura daquele grupo.

No Acre, os estudos relacionados à chegada da Umbanda são escassos, entretanto, foi identificada uma pesquisa intitulada de “Terreiros de Candomblé na Amazônia Acreana” (SILVA, 2009), que embora tenha como objeto de estudo o Candomblé, a história dessa religião está diretamente ligada a Umbanda em nosso estado.

De acordo com as entrevistas realizadas por Silva (2009), ao lançarmos um olhar sobre a Umbanda no Acre, se faz necessário dialogar com o surgimento dos terreiros de Candomblé, pois, sua pesquisa indicou que a maioria dos seus pais e mães de santo no estado “tiveram grande parte de sua trajetória ligados aos cultos

dos pretos velhos, como chamam a Umbanda, aliás praticamente todos tocam em suas casas Umbanda e Candomblé” (SILVA, 2009, p. 44).

A pesquisa aponta que, no Acre, há uma existência da Umbanda anterior ao Candomblé, sendo possível identificar de acordo com as entrevistas realizadas pela autora a presença de cultos de Umbanda e Candomblé desde o final dos anos de 1960, haja visto que as perseguições não pouparam nenhuma das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Silva (2009) afirma que essas religiões sofreram perseguições desde o início da sua formação, tendo seus espaços invadidos pela polícia e sendo proibidas de realizarem seus rituais.

Silva (2009) aponta ainda que os terreiros de Umbanda e Candomblé estão comumente nas periferias de Rio Branco, foram “empurrados” para longe da zona central da cidade, seguindo uma lógica comum “imposta pelos órgãos oficiais de poder e pela própria dinâmica da cidade que se move, inventa e reinventa a todo tempo” (SILVA, 2009, p. 53).

Umbandistas e Candomblecistas “foram historicamente estigmatizados pela ordem social”. Nas décadas de 1970 a 1980, suas religiões foram combatidas pelas autoridades que se pautavam em um discurso de modernização no qual determinou que suas práticas religiosas não condiziam com “os padrões de religiosidade ditadas pelo progresso e civilização” (SILVA, 2009, p. 51).

Embora o discurso modernizador busque uma padronização, a Amazônia não possui um sistema religioso fechado, vista que é resultado “da sabedoria indígena, a tradição africana, os ritos cristãos e provavelmente outros valores e ensinamentos acabaram por interagirem, formando novas expressões de espiritualidade” (SILVA, 2009, p. 112). Desta maneira, “a sabedoria e os ensinamentos adquiridos ao longo da trajetória no terreiro e fora dele se mistura a outros saberes, visto que a própria dinâmica social seja por razões de sobrevivência ou de afirmação exige tais trocas” (SILVA, 2009, p. 112).

Os terreiros reúnem “fragmentos de uma cultura que se vê constantemente ameaçada, mas que busca por meio das trocas e adaptações, formas de superação e afirmação das várias identidades que o negro pode assumir no âmbito social e cultural” (SILVA, 2009, p. 113). O conhecimento vivenciado e partilhados dentro dos terreiros de Umbanda é reconstituído a cada gira e nesse movimento as pessoas, que ali estão, revivem nos seus atos à Ancestralidade Africana.

A Ancestralidade Africana é vivida nos Terreiros de Umbanda por meio dos

pontos cantados, ritos, palavras, pontos riscados – riscos e símbolos gráficos utilizados como identificação da entidade perante as pessoas, normalmente riscados em tábuas, feitas com uma espécie de giz chamada de Pemba - entre outros, que cotidianamente reconstróem a herança negra. “O terreiro é, sem dúvida, um lugar de muitas energias, vibrações e força dos guias que nos dão muitas bençãos e curas, “Umbanda é vivência”” (RODRIGUES; BARROS, 2018, p. 163).

1.2 ECOS ANCESTRAIS AFRICANOS E OS PONTOS CANTADOS DA “UMBANDA VIVA” ACREANA

Um dos seus fundamentos principais da Umbanda são os Pontos Cantados, que são versos e rezas musicados, tocados junto ao som de tambores. Segundo Amaral (2006), a música

[...] desempenha um papel fundamental. É um dos principais veículos por meio dos quais os adeptos organizam suas diversas experiências religiosas e invocam os orixás, caboclos e outras entidades espirituais que os incorporam nas giras. Nesses rituais, a música é produzida por diversos instrumentos (atabaque, cabaças, chocalhos, agogôs, ganzás etc.), que variam segundo os ritos, acompanhados por cantos que são considerados formas de orações que unem o homem ao sagrado. (AMARAL, 2006, p. 190-191).

Nos terreiros de Umbanda, os Pontos Cantados carregam símbolos e sustentação para os momentos ritualísticos, compõem o Sagrado daquele lugar, uma vez que são cantigas ecoadas em louvor as divindades: Orixás, que na mitologia lorubá são ancestrais africanos divinizados, e cada um deles correspondem a pontos de força da Natureza e os seus arquétipos estão relacionados às manifestações dessas forças ou irradiações energéticas - e as entidades que ali se manifestam. É uma prece, e por trás deles coexistem magia e ciência, seus ecos evidenciam amor, fé e harmonização atraindo e potencializando as forças astrais para as pessoas que estão nesses espaços religiosos.

Os Pontos Cantados são escritos em forma de poemas e narram as histórias presentes no imaginário do (as) umbandistas, nos quais as realizações heroicas das divindades, evidenciam as marcas do passado e dos seus Ancestrais. Com isso, a música nesses espaços possui a função de trazer a memória “a história da religião, e dos negros, dessa forma, também da história, da cultura e da religiosidade brasileira” (SILVA; PRATES, 2020, p. 35).

Ecoou um canto forte na senzala
Ecoou um canto forte na senzala

Negro canta, negro dança
Liberdade fez valer
Não existe sofrimento, não existe mais chibata
Só existe a esperança para um **novo amanhecer**

O Ponto Cantado “Esperança para um novo amanhecer”, tocado na Tenda de Umbanda Luz da Vida, traz em suas estrofes um dos períodos da história do Brasil, neste caso, aspectos da escravização vivenciada em nosso país pela população negra aqui presente. Nas senzalas, cantos e danças ecoavam trazendo à tona a impossibilidade do aprisionamento de ideias e fé pela colonização.

O eco dos cantos fortes na senzala evidencia a resistência das pessoas que foram escravizadas, pois cantavam para evidenciar sua liberdade de ideias, de pensamento, estas que a colonização e escravização não foram suficientes para sufocar. Durante o canto o ponto evidencia que não havia sofrimento pois era criado um ambiente permeado pela esperança de um novo amanhecer que viria, o da liberdade física.

Os agora chamados de Pontos Cantados de Umbanda eram os cantos, as danças as louvações aos Orixás, podendo ser também relacionado com a Capoeira, uma dança/luta de resistência, de evidência da ancestralidade africana presente nas senzalas do Brasil.

À exemplo da estrofe “*Ecoou um canto forte na senzala **Negro canta, negro dança, Liberdade** fez valer. Não existe sofrimento, não existe mais chibata. Só existe a esperança para um novo amanhecer*”, que apresenta o cotidiano de negros e negras nas senzalas, historicamente um lugar de muitos sofrimentos e violências, mas que dentro desse universo resistia as manifestações de crenças desta população que insistia em acreditar em um novo amanhecer, livre da escravização, no qual os senhores de engenhos não conseguiram suprimir sua crença, sua história e sua Ancestralidade.

O sofrimento causado pelas chibatadas nos corpos negros foi uma tentativa falha de silenciar e “punir” ainda mais esse povo, que durante o canto e a dança davam lugar para o fortalecimento da fé, comunhão e esperança, quando ali se manifestava a Ancestralidade trazida das terras africanas, intrínsecas aqueles corpos. Seus cantos levavam os ecos da liberdade e reverberaram por séculos, fazendo-se ainda hoje presentes nos terreiros de Umbanda, a partir dos Pontos Cantados, dos nossos corpos e, sem dúvidas, nesta pesquisa.

“Do Congo ou de Angola” ou de Mina
Bahia, **Aruanda ou Cambinda**
São os **velhinhos da Umbanda**
Que encaminham nossas vidas
Esqueceram o terror da senzala
Do cativo, as crueldades
E voltaram pra essa terra
Pra prestar a caridade

Desta forma, no momento de entoação deste ponto é possível visibilizar a clareza do campo ancestral que a Umbanda, vivenciada na Tenda de Umbanda Luz da Vida, articula na vida dos seus iniciados e participantes das atividades daquele espaço. Promovida pelo simples ato de cantar, recoloca na memória do presente a trajetória dos remanescentes da região do Congo e Angola que, durante o processo diaspórico, foram trazidos para as terras brasileiras e com eles seus conhecimentos dos “velhinhos” pretos velhos retorna numa perspectiva espiritual para uma realidade outra de intervenção com ensinamentos de vida.

Há nestes versos firmeza do empoderamento de homens e mulheres da Umbanda pela compreensão de temporalidades e contextos históricos que refletem os conteúdos deste poema cantado. Podemos identificar neste ponto cantado de Umbanda os entrecruzos culturais das diásporas africanas “Do **Congo ou de Angola** ou de Mina, Bahia” como processo de reinvenção do vivido. Histórias outras também foram constituídas a partir desse Ponto Cantado, e ressignificam entre-contextos articuladores da Umbanda acreana com a história africana e afro-brasileira na representação dos lugares na história do negro.

Vieram diferentes regiões do continente africano, trazendo consigo, por meio dos saberes, vivências e cultura, uma parte da África, com isso, “[...] o território perdido na diáspora africana é celebrado por meio da oralidade dos cânticos e do mundo simbólico dos terreiros. Na gira, os povos de santo resgatam, através dos cânticos, seu universo referencial” (CUMINO, 2016). As giras e os Pontos Cantados são “fragmentos de comportamentos restaurados” (DEUS, 2011, p. 61) da memória africana.

A propósito, a memória é um elemento primordial nas giras. As palavras ditas carregam a emoção do que se vive e viveu. Os Pontos Cantados de Pretos e Pretas-Velhas carregam questões étnico-raciais, no âmbito religioso, uma vez que a Ancestralidade vivenciada no terreiro de Umbanda é identificada por seus gestos, palavras [gírias], pontos cantados e riscados. O passado reverbera nas formas de (re)existências do terreiro e são elas que constituem as memórias.

Os Pontos Cantados possuem inúmeros elementos da história africana e afro-brasileira, os “velhinhos da Umbanda” representam aqui os Pretos e Pretas-Velhas, que são espíritos que auxiliam pessoas por meio de seus ensinamentos e sabedoria. As avós e os avôs são vistos na nossa sociedade como possuidores de grande sabedoria e experiência de vida, com isso, pretos e Pretas-Velhas na Umbanda têm representação parecida, oferecendo conhecimento, ensinamentos e acolhimentos aos que lhe procuram em busca de auxílio.

Para a crença umbandista, os Pretos e Pretas-velhas, quando encarnados – pessoas vivas neste plano terrestre – tinham práticas, costumes e danças, que foram repassados por meio da oralidade. Tais saberes, que, agora, são ensinados também por meio dos Pontos Cantados. E é justamente essa relação de continuidade que representando a Ancestralidade Africana e Afro-Brasileira.

Perpetuar saberes seculares, oriundos de um povo que foi escravizado, e ainda assim resistiu às violências, é sem dúvidas se manter firme e forte diante das desigualdades étnicos raciais, econômicas e de gênero que ainda imperam na sociedade e são reproduzidas nas salas de aula, a partir de uma perspectiva eurocêntrica da história.

Quando questionada se enxerga a Umbanda como um movimento de resistência, Mãe Marajoana de Xangô é enfática ao responder que:

Sim! Todos os terreiros, a Umbanda, não só a Umbanda, mas, como todos os tipos de religião, é um movimento de resistência. Cada um tem seu rito, tem seu fundamento. Dentro da Tenda de Umbanda Luz da Vida, a nossa resistência é pelo conhecimento. O conhecimento você se livra de si mesmo, você sai de dentro das suas gaiolas, você quebra seus paradigmas. Então, a nossa resistência, hoje, com a nossa casa pela forma de trazer uma nova religião, novo conceito de fazer Umbanda, é uma resistência diária. Pois, cada uma que se criar vai ser uma resistência. (Entrevista dia 25 de agosto de 2022, com a Mãe Marajoana de Xangô).

Nesta tenda, o cantar expõe a memória ancestral do Congo e Angola não enquanto linhagem, mas, dimensiona no mapeamento brasileiro outros lugares como a região de Minas Gerais e Bahia, espaços em que os senhores da mineração ou do engenho tornavam escravos homens e mulheres africanas. Assim, o trânsito cultural das africanidades que chegam o Acre, por esta memória se compõe provavelmente pelos tambores e o bailado da incorporação. Como vertente destes dois espaços de crescimento da religiosidade umbandista recompõe nos ambientes das senzalas, esta última dimensão, identifica o tempo do cativo expondo a perversidade do senhor de escravo brasileiro.

Portanto, se torna possível uma reinvenção dos conteúdos históricos desde a diáspora negra a senzala da resistência do corpo que permitem entrever os ensinamentos apresentados no Ponto Cantado que reivindicam na memória dos iniciados e participantes da umbanda da Tenda de Umbanda Luz da Vida um aprendizado outro da História. Há uma outra metodologia possível para o ensino de história?

CAPÍTULO II - PONTOS CANTADOS DE UMBANDA: UMA FONTE HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O contexto escolar sob uma lógica educacional apresentada pelo BNCC (2017) afirma que este “integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...] da educação (BNCC, 2017, p. 7). Neste sentido, nos coloca diante de um paradigma ante ao enfrentamento que os professores em formação e a obrigatoriedade dos estudos da História e Cultura dos povos africanos e afro brasileiros como atributo da própria aplicabilidade efetiva da Lei 10.639/2003 da organização curricular para o Ensino de História.

Assim, com foco na análise dos conteúdos curriculares a BNCC (2017) expõe, dois aspectos considerados fundamentais que estes “estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados”. Sob uma visão dos princípios e valores, nos chamaram atenção, dois descritores do conteúdo:

[1] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na **realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas**; [2] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as **necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização** etc. Grifos nossos (BNCC, 2017, p.16-17)

Sob esta lógica que aponta para uma proposta baseada na “realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” e, ainda, “trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem” credenciar a pensar as diversas manifestações de experiências culturais para o desenvolvimento de uma pedagógica situada como propõe a BNCC a parte prática do ensino e garantir o respeito das diferenças dos grupos que compõem a escola e por extensão a sala de aula.

Diante do exposto o objetivo do capítulo é analisar possíveis trânsitos ancestrais africanos no contexto trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem histórica dos Pontos Cantados de uma “umbanda viva”. Numa perspectiva do alinhamento e aplicabilidade da Lei

1063/2003 para educação escolar e especificamente para o Ensino de História.

Os Ponto Cantados possuem elementos da história e das religiões afro-brasileiras, desta forma, podem ser problematizados e utilizados como fonte de pesquisa no Ensino de História, pois são documentos compostos por vestígios do passado. Portanto, contribuem para a construção da história a partir de uma perspectiva plural, pois, as religiões afro-brasileiras estão relacionadas a história da sociedade brasileira.

Barros (2019, p.1) entende por Fonte Históricas

tudo aquilo que, por ter sido produzida pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história

O uso dos Pontos Cantados de Umbanda no ensino de história traz à tona as mudanças dos campos historiográficos iniciada nas décadas de 1980, onde novos objetos, problemáticas, perspectivas históricas foram reconhecidas como parte do processo de construção e problematização da história, com isso, o uso dos Pontos Cantados amplia as possibilidades dos documentos como fontes históricas de pesquisa, rompendo com o método tradicional positivista do fazer historiográfico.

Os Pontos Cantados possuem em suas letras e melodias registros e materiais que fornecem testemunho ou discurso constituídos em um passado humano, experiências que retratam vivências ancestrais e diaspóricas como o caso do Ponto Cantado “Canto para Oxum”, em que traz a história de uma canção que perpassa gerações e possibilita por meio da compreensão dessa história vivida que escrevamos sobre ela em outro sentido, agora como um produto de um campo de saber.

Seguindo o pensamento de Barros (2019) os Pontos Cantados fazem parte da tipologia de Fontes Históricas Sonoras, que são uma subcategoria das Fontes Históricas de Conteúdo, ou seja, fontes que apresentam uma materialidade que viabiliza a exposição do conteúdo de uma maneira ou outra. Neste contexto que estamos apresentando o ponto “Canto pra Oxum” como uma fonte rica para nesta análise.

Portanto, constituir os pontos cantados sob a premissa de uma pedagogia situada permite entrever os aspectos das legalidades que se apresentam ao Ensino de História uma possibilidade de dialogar com os diversos “cosmovisão” da rede social em que os sujeitos do ensino se inserem.

CANTO PRA OXUM

Quando eu era criança
 Minha mãe cantava pra mim
 Uma **canção em yorubá**
 Cantava pra eu dormir
Uma canção muito linda
Que o seu pai te ensinou
Trazida da escravidão
E cantada por seu avô
 Era assim

Oro mi má
 Oro mi maió
 Oro mi maió
 Yabado oyeyeo
 Oro mi má
 Oro mi maió
 Oro mi maió
 Yabado oyeyeo

Essa canção muito antiga
Do tempo da escravidão
Os negros em sofrimento
 Cantavam e alegravam o seu coração
Presos naquelas senzalas
Dançando ijexá
 Aquela canção muito linda
 ajudou a vencer!"
 Com os versos em yorubá
 Era assim

Oro mi má
 Oro mi maió
 Oro mi maió
 Yabado oyeyeo

Oro mi má
 Oro mi maió

(Canto Para Oxum – Bantos Iguape)

2.1 PONTOS CANTADOS DE UMBANDA COMO TESTEMUNHO HISTÓRICO

As experiências sociais dos terreiros de Umbanda têm nos cânticos um processo de identidade do sujeito que se revela numa apresentação singular e do comprometimento daquele que estabelece uma relação integral com seu processo histórico e de espiritualidade, permitindo observar os possíveis campos de empatie que os “pontos cantados” nos terreiros implicam ao conteúdo atitudinal daquele apreende uma “nova” forma de ler e valorizar estes como conteúdo de resistência e (re)existência.

Contudo, há uma inquietação aos escritos históricos e por extensão aos historiados a partir da escola dos Annales quanto o questionamento de Marc Bloch (2011):

Que historiador das religiões se contentaria em compilar tratados de teologia ou coletâneas de hinos? Ele sabe muito bem que as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário dos túmulos **têm tanto a lhe dizer sobre as crenças e as sensibilidades mortas quanto muito escritos**. Grifos nossos. (BLOCH, 2001, p. 90)

Esta inquirição de Marc Bloch é fundamental em nossos estudos, uma vez em que estamos partindo de “pontos cantados” em terreiros de umbanda como parte significativa para observar a intersecção das culturas amazônicas e caracterizar estes cânticos como expressões que “têm tanto a lhe dizer sobre as crenças e as sensibilidades mortas quanto muito escritos”. Vejamos esta estrofe do ponto “Canto pra Oxum”:

“Quando eu era criança
Minha mãe cantava pra mim
Uma **canção em yorubá**
Cantava pra eu dormir
Uma canção muito linda
Que o seu pai te ensinou
Trazida da escravidão
E cantada por seu avô”

Ao enumerar as referências de “yorubá” , “canção [...] que o seu pai te ensinou”, “trazida da escravidão” e “cantada por seu avô” nos permitem identificar que os sujeitos historicamente constituídos nas temporalidades das africanidades e da escravidão dialogam internamente no campo das experiências dos grupos socialmente constituídos nos terreiros de umbanda, bem como, expõe os cânticos como formas de enfrentamento das comunidades em manter viva as memórias das Áfricas e as possíveis resistências social que o Yorubá implica nesta parte do

cântico.

Isso implica pensar que de acordo com March Bloch, “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele.” (BLOCH, 2001, p. 79). Mas, para além dos contextos africanos representados pelo sentido como o conteúdo Yorubá tem entre os praticantes umbandistas é entrever os caminhos históricos que este termo percorreu e passou a ser ressignificado no campo do fazer humano e, nesta perspectiva conceber os “Pontos cantados da umbanda” como fontes e pensar os diversos contextos pedagógicos da empregabilidade no fazer docente comprometido com a pedagogia situada.

Ainda sob o prisma do historiador Marc Bloch que podemos pensar na constituição de duas tipologias dos testemunhos históricos: os “voluntários”, que registram informação com o objetivo de possibilitar que conheçamos um fato histórico, e os “involuntários”, que registram fatos, porém, limita as informações que serão repassadas a um conjunto de pessoas, em exemplo uma correspondência privada, ou um documento de natureza confidencial.

Assim, partilhando desta compreensão é que continuamos a expor o canto para Oxum como uma referência de entrever as memórias historicamente constituídas “canção [...] que o seu pai te ensinou”, que dialogam com o tempo dos terreiros e provocam outros sentidos que precisam ser questionado no fazer do ensino de história para entender a complexidade das linhagens ancestrais como “testemunhos involuntários” das continuidades e descontinuidades de aprendizagem que o terreiro de umbanda e por extensão os “pontos cantados” propiciam os “testemunhos voluntários” ao conhecimento do lugar social em que a educação escolar se realiza.

E sob outro ângulo ao entoar a canção a Oxum, “trazida da escravidão” e “cantada por seu avô” esta parte se torna significativa que devemos considerar que nos dois tipos de testemunhos existem as possibilidades de que informações parciais ou relatos falsos sejam identificados e, o historiador deverá questionar as fontes, para que a história investigada não apresente apenas um lado ou a ideia de uma aceitação absoluta dos conteúdos. Neste caso, a interpretação das fontes se questionadora, atenta, hesitante, suspeita e contestatória.

Assim, a “escravidão” como parte do processo das temporalidades históricas do Brasil, nos remete a análise do sobre o corpo negro no mundo para além das

“dores” e “sofrimentos”, mas, evidenciar os protagonismos de homens e mulheres negras que embora entoando cânticos ao ente espiritual “Oxum” expressão e materializam nos trânsitos dos corpos lembrados e experienciados às resistências ao processo de desumanização do racismo.

Portanto, recolocar a discussão da diáspora para além do processo de espalhamento de pessoas negras, africanas para dialogar com seus descendentes, nos diferentes espaços das territorialidades que os manifestam como aqueles que reexistem nos ideais das ancestralidades humano-espirituais um recompor de memórias pelos cantos da umbanda.

2.2 MEMÓRIAS ANCESTRAIS AFRICANAS E A HISTÓRIA LOCAL DA UMBANDA ACREANA

Entrever na história acreana as memórias ancestrais africanas implicou partir das expressões entoadas em terreiro de umbanda e identificar nos pontos palavras “contextos” que nos permitiram constituir as temporalidades em aspirais das amazônias e, particularmente da região acreana, como ponto de partida reencontrar nas “rotas marítimas do tráfico de pessoas no Oceano Atlântico durante o imperialismo europeu no continente africano nos séculos XVI ao XIX, marcados no Brasil de 1530 a 1888” (SOARES, 2021, p. 2). Importando aqui uma referência do Atlântico que foi nomeado pelas populações africanas que o atravessaram como “calunga grande” ao mesmo tempo em que o termo calunga é utilizado para designar o oceano como o “grande cemitério”.

Assim, nos é caro rescrever a história da negritude no Brasil a partir de um “olhar” que não ignora o passado violento e escravocrata, porém, que não estanca aqui, pelo contrário, promove reflexões e reafirma a humanidade dessas pessoas, suas potencialidades. Desta forma, a história do povo negro em nosso país não começa aqui, mas sim no berço cultural do outro lado Atlântico.

A diáspora africana refere-se ao fenômeno histórico e social que é caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres da África para outras regiões, o oceano carregava em si para aqueles que foram retirados de seu lugar, a perspectiva do não retorno, aos que ficaram a memória dos ancestrais que foram levados embora para não voltar.

Aproximadamente doze milhões de africanos foram trazidos para às Américas, destes cerca de cinco milhões de pessoas desembarcaram no Brasil, um

país marcado pela diversidade cultural, étnica e social. Estas imigrações foram construídas para sustentar um regime escravocrata, do monopólio de cultivos de açúcar e da Coroa Portuguesa.

Um mundo de trocas e sociabilidade se construiu a partir deste contexto em um novo local, essas pessoas precisaram construir novas formas de viver a vida, de reconstruir a vida como uma possibilidade em meio a escassez. Vieram de diversos locais do continente africano, eram de diferentes povos, tais como: benguelas, cabindas, angolas, minas etc.

A população africana, aqui, foi obrigada a construir novas formas de viver e agir nesse mundo, agora considerando as tensões, negociações e redefinições. “A colonização é uma engenharia de destroçar gente, a descolonização, não somente como conceito, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de (re)encantamento do mundo”. (RUFINO, 2019, p.12).

A colonização não apagou da memória dessas pessoas suas raízes, no fragmento do ponto cantado acima, nota-se a presença da canção como resistência ao esquecimento. “A ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida” (RUFINO, 2019, p. 15).

A canção trazida ao Brasil, carrega história da ancestralidade africana, no caso do ponto “Canto a Oxum”, identifica-se fragmentos da letra em Iorubá, o maior grupo étnico-linguístico da África Ocidental, e a tradução de Oro mi má, Oro mi maió, Oro mi maió, Yabado oyeyeo, seria: “Deus é o mar, Deus é maior, Deus é maior, me ajudou a vencer”.

Aqui a inquietação que intriga neste ponto da análise dos dados apresentados pela pesquisa do currículo de história da rede pública acreana serviu para identificar no Currículo Referencial Único do Acre – CRUA/2018 (LIMA, 2021), particularmente de História para o Ensino Fundamental segundo seguimento, os conteúdos da cultura africana e afro-brasileira/acreana para expor as memórias dos corpos negros e as relações dos “pontos de umbanda” com a história local.

Assim, nesta parte da análise nossa intenção em realizando os diálogos com os conteúdos do referencial de história a partir do 7º ano e, demonstrar como as memórias dos corpos negros e as relações dos “pontos de umbanda” nos permite perceber a continuidade do domínio eurocentrado e o silenciamento de conteúdos locais a partir da escolha e, ou, seleção dos conteúdos para serem estudos e

aprendido ou esquecido pela sociedade acreana.

Iniciamos apresentando os diálogos que elegemos conteúdo do Referencial Curricular de História, a seguir:

Elaboração de questionamentos sobre o legado da **escravidão nas Américas**, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; Reconhecimento e valorização da **diversidade sociocultural** quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas, seringueiros e grupos **quilombolas**; Análise dos mecanismos e das dinâmicas de **comércio de escravizados**, em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões africanas de procedência dos escravizados. (7º Ano); Identificação e comparação dos aspectos das estruturas sociais da atualidade, com o legado da **escravidão no Brasil** e discussão sobre a importância de ações afirmativas. (8º Ano, CRUA/2018); Identificação dos direitos civis, políticos e sociais, expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas **de preconceito, como o racismo**. (9º Ano), (CRUA/2018);

O exercício interpretativo nesta parte do estudo, acerca dos possíveis questionamentos quanto ao legado “escravidão nas Américas” nos remete as possibilidades dos usos das fontes no ensino de história. Reapresentamos o ponto de umbanda “Dançando Ijexá”:

Essa canção muito antiga
Do **tempo da escravidão**
Os **negros em sofrimento**
Cantavam e alegravam o seu coração
Presos naquelas **senzalas**
Dançando **ijexá**
Aquele canção muito linda
ajudou a vencer!”
Com os versos em **yorubá**
Era assim
Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo

A riqueza interpretativa destas estrofes do ponto a “Ijexá” nos permite identificar os conteúdos: 1) conceituais “escravismo”; 2) acontecimentos históricos “tempo da escravidão” e “senzalas” 3) sociabilidade Dançando ijexá e “yorubá”; 4) atitudinais “negros em sofrimento”. Analisados, em suas devidas proporções, estes termos dialogam com diversas dimensões do escravismo das américas e, particularmente no Brasil, constituindo uma visão mais complexa para uma pedagogia situada pelo contexto histórico local em suas implicações socioeconômicas, culturais e políticas que as questões apresentadas nos termos do canto possam expor.

Sob outro prisma, a escolha de um “ponto de umbanda” como uma fonte para dialogar com os acontecimentos históricos apresentados na historiografia brasileira e, ou, americana nos permite ampliar as discussões acerca dos conteúdos de “preconceito” e “racismo” que contextualizam enfrentamentos de situações políticas acerca do racismo estruturante presentes nas Américas e, particularmente, na sociedade brasileira/acreana.

Portanto, as memórias ancestrais que são expostas nos “Pontos Cantados” de Umbanda nos possibilita recolocar a partir dos inscritos de testemunhos históricos os “voluntários” e “involuntários” os diversos processos e temporalidades históricas que envolveu homens e mulheres nos trânsitos diaspóricos e seus desdobramentos socioculturais nas amazônias, particularmente acreana, e a dimensão pedagógica para Ensino de História. Somos únicos, porém, habitados por muitos, e estas interações constituem a rede infindável de aprendizagens.

2.3 ANÁLISE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES

Ao analisarmos os Referenciais Curriculares do Acre, foi selecionado os Currículo de Referência Único do Acre (CRUA, 2010), do ensino fundamental e médio do Acre, foi identificado possibilidades de conteúdos da cultura e histórica africana e afro-brasileira.

No currículo das turmas de sexto ano, identificou-se dois conteúdos que possibilitam a abordagem da temática sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, sendo:

Objetivo: Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico. (CRUA, 2018, p. 1031). **Conteúdo:** Compreensão da importância do trabalho do historiador e dos diferentes tipos de fontes para a produção do conhecimento histórico. (CRUA, 2018, p. 1031).

Estima-se que a presente pesquisa seja auxiliadora as professoras e professores da Educação Básica para a abordagem dos conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira, desta forma, ao observarmos o conteúdo acima referente ao sexto ano do Ensino Fundamental I, é possível diversas abordagens, aqui serão citadas algumas com foco na utilização da pesquisa em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa que pensa uma pedagógica decolonial por

meio dos Pontos Cantados de Umbanda, sendo estes uma possível fonte histórica na produção de versões historiográficas e epistemológicas, seu uso oportuniza aos alunos o contato com fontes diversas e que estiveram em algum momento ou espaços invisibilizadas como fonte histórica ou de conhecimento.

Às professoras e professores existe a possibilidade de apresentar uma seleção de fontes, tais como, imagens, textos, objetos, fotografias, notícias e músicas, neste caso, os Pontos Cantados como documento constituídos de informações históricas.

Objetivo: Analisar e compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura, a partir da espécie humana, em diferentes contextos históricos. (CRUA, 2018, p. 1033). **Conteúdo:** Reconhecimento, valorização e problematização da diversidade cultural dos princípios tidos como inerentes à natureza humana (CRUA, 2018, p. 1033).

Os Pontos Cantados de Umbanda fazem parte da cultura africana/ afro-brasileira, estes em sala de aula oportunizam aos alunos o contato com a diversidade cultural que permeia a história e sociedade do Brasil. Embora os currículos construídos a partir de uma perspectiva do Norte, ou seja, etnocêntrica, eurocêntrica em que dá ênfase a religião cristã, apresentar elementos da religiosidade africana/afro-brasileira, bem como, a ancestralidade africana é tornar o ensino plural e democrático, combatente a ideia de uma “história única” e fortalecendo um ensino outro de história.

Nesse sentido, a historiadora e o historiador, têm papel importante na desconstrução e construção das perspectivas da história, a partir do momento que traz as alunas e alunos possibilidades e diversidade de métodos e metodologias de ensino.

No currículo das turmas de sétimo ano, identificou-se conteúdos que possibilitam a abordagem da temática sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, sendo:

Objetivo: Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas, a partir da chegada dos europeus. (CRUA,2018 p.1815). **Conteúdo:** Elaboração de questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (CRUA, 2018 p.1815)

O conteúdo acima apresenta outras possibilidades de abordagem da temática em questão, nos capítulos seguintes serão trabalhados alguns pontos cantados na

abordagem da temática de escravização no Brasil, entretanto, nota-se que no conteúdo acima os pontos cantados são fontes históricas possíveis e importantes para uma abordagem outra do ensino de história, além dos alunos terem contato com outras linguagens, nesse caso, a música, dependendo do pontos cantado selecionado, ele carrega em si conceitos históricos como, escravização, senzala, liberdade, ancestralidade etc.

Objetivo: Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade. (CRUA,2018 p.1817).

Conteúdo: Reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas, seringueiros e grupos quilombolas. (CRUA,2018 p.1817).

Esse conteúdo viabiliza a abordagem da ancestralidade africana, pois, indígenas, seringueiros, quilombolas carregam em sua história e vivência a ancestralidade africana, as diásporas resultaram e continuidades e descontinuidades dos corpos em trânsito para o Brasil, como também, para a Amazônia, desta forma, a abordagem da história dos grupos citados corroboram para um ensino que combate a colonialidade.

Objetivo: Conhecer as diferentes formas de organização social do trabalho, em suas diversas temporalidades. (CRUA,2018 p.1819). **Conteúdo:** Análise dos mecanismos e das dinâmicas de comércio de escravizados, em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões africanas de procedência dos escravizados. (CRUA,2018 p.1819).

No próximo capítulo esse conteúdo foi selecionado para a construção de uma intervenção pedagógica, desta forma, ficará mais visível as possibilidades do uso dos pontos cantados de umbanda na abordagem dos conteúdos de história sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

No currículo das turmas de oitavo ano, identificou-se conteúdos que possibilitam a abordagem da temática sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, sendo:

Objetivo: Identificar e analisar os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira, na construção de sua identidade nacional. (CRUA,2018 p.1829). **Conteúdo:** Discussão do papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. (CRUA,2018 p.1829).

A pedagogia presente nos terreiros se dá em sua maioria por meio da oralidade, os ecos dos tambores compõem os elementos da religião Umbanda, no

qual conecta seus adeptos as divindades e espíritos que compõem suas relações, a ancestralidade africana / afro-brasileira compõem as possibilidades da produção das identidades no Brasil no século XIX por exemplo, contexto do surgimento da Umbanda.

Objetivo: Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente, em relação a indígenas e afrodescendentes. (CRUA,2018 p.1833 -1834). **Conteúdo:** Identificação e comparação dos aspectos das estruturas sociais da atualidade, com o legado da escravidão no Brasil e discussão sobre a importância de ações afirmativas. (CRUA,2018 p.1833 -1834); Identificação dos mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e dos indígenas, avaliando os seus resultados. (CRUA,2018 p.1834); Identificação de situações de preconceito em relação a minorias étnicas no Brasil, especialmente, indígenas e afrodescendentes, compreendendo e discutindo sua importância na participação da formação econômica, política e social da sociedade brasileira. (CRUA,2018 p.1834); Identificação e explicação de situações de preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, culturais e de outras naturezas em contextos históricos específicos, como por exemplo, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. (CRUA,2018 p.1834); Identificação das tensões e dos significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. (CRUA,2018 p.1834).

A promulgação das leis 10.639/2003 e 11.345/2008, evidenciam por si a necessidade das discussões acerca dos preconceitos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, desta forma, tratar da ancestralidade africana, da história da população africana e afro-brasileira, bem como, as religiões de matriz africana e afro-brasileira é fundamental para um ensino plural e democrático.

No currículo das turmas de nono ano, identificou-se conteúdos que possibilitam a abordagem da temática sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, sendo:

Objetivo: Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico. (CRUA,2018 p.1838). **Conteúdo:** Descrição e análise das relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira, entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. (CRUA,2018 p.1838).

E ainda,

Objetivo: Pesquisar, identificar e diferenciar formas de organização políticas, que se fizeram presentes na História do Brasil, que respeitaram ou não os valores humanos e a diversidade sociocultural. (CRUA,2018 p.1839). **Conteúdo:** Estabelecimento de relações sobre a Carta dos Direitos

Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. (CRUA,2018 p.1840).

Portanto, os conteúdos apresentados no Referencial Curricular de História, parte integrante do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/2018) permitem dimensionar elementos significativos para uma abordagem deconial com base em conjunturas da História Local.

CAPÍTULO III OS “PONTOS CANTADOS DE UMBANDA” E O ENSINO DE HISTÓRIA

Os Pontos Cantados trazem para o presente uma narrativa com traços, experiências e marcas do passado e de seus ancestrais, com isso, a música neste espaço assume o papel de rememoração da própria história da religião e conseqüentemente da história, da cultura e da religiosidade brasileira.

Como apontam Almeida e Souza (2015), as religiões afro-brasileiras não possuem livros sagrados ou textos como a religião cristã, mas utilizam histórias e tradições orais para propagar e preservar suas crenças e tradições. A narrativa oral ocupa um lugar central nessas religiões, nesse sentido, são utilizados como recursos para reafirmar e difundir a história e a própria religião. Para Cumino (2016), “[...] o território perdido na diáspora africana é glorificado na ‘boca a boca’ das canções e universos simbólicos dos terreiros. Nas viagens, os povos dos santos permanecem, através das canções, seu universo de referência” (2016, p.10).

Pontos Cantados tanto atualizam quanto rememoram ancestrais, e podem ser entendidos, nesse sentido, como documentos históricos e memórias religiosas, ou seja, são vestígios de história e memória que trazem a religião e a história dos africanos e constituição da identidade afro-brasileira.

Ao utilizar o Ponto Cantado como material histórico em sala de aula, assume-se que as fontes históricas são todas as marcas do tempo feitas pelo homem, como argumenta Marc Bloch (2001), e que não são neutras em sua produção. Constituem-se, assim, como uma possível fonte de análise para o ensino de história no espaço de sala de aula, como proposta de resolução de problemas do passado, em que o documento assume um papel na prática docente, auxiliando assim, na compreensão e na aprendizagem do ensino de história.

Conscientes disso, nesta redação priorizaremos apenas a letra da música, respeitando suas limitações e lacunas nas informações de gravação. Assim, ao sugerir a utilização do Ponto Cantado de Umbanda em contexto de sala de aula, não pretendemos transformar o aluno em um historiador profissional, mas sim sugerir uma aproximação ao trabalho dos historiadores, visando desenvolver capacidade criativa, de reflexão e análise, ou seja, compreender que a fonte é o recurso que produz o conhecimento histórico. Portanto, os recursos de sala de aula devem ser vistos como um meio de desenvolver critérios nos alunos como: observação, resolução de problemas, análise, formação de hipóteses, crítica e construção do

conhecimento.

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (LOMBARDI, 2004, p. 155).

A possibilidade de uso dos Pontos Cantados como fonte histórica de pesquisa corresponde a uma série de mudanças no campo da história e a expansão dos documentos como fontes de pesquisa, pois reafirmam as discussões teóricas dos anos de 1980, em que passou a considerar os novos objetos, questões e perspectivas históricas como elementos para o processo de construção e questionamento da História.

VOVÓ NÃO QUER CASCA DE COCO NO TERREIRO

Vovó não quer casca de coco no terreiro
 Pra não **lembrar do tempo do cativo**
 Pra não lembrar do tempo do cativo (Vovó não quer)
 Vovó não quer casca de coco no terreiro (E balança, vovó)
 Vovó não quer casca de coco no terreiro
 Pra não lembrar do tempo do cativo (Pra não lembrar)
 Pra não lembrar do tempo do cativo

Vovó é filha de um **ventre livre**
Nasceu feliz, depois da abolição
 Casca de côco lhe traz na **lembrança**
O amor escravo, de seu pai, João (Vovó não quer)

Vovó não quer casca de coco no terreiro (E balança, vovó)
 Vovó não quer casca de coco no terreiro
 Pra não lembrar do tempo do cativo (Pra não lembrar)
 Pra não lembrar do tempo do cativo (E já falei que vovó)
 Não quer casca de coco no terreiro (A veíha não quer)
 Vovó não quer casca de coco no terreiro
 Pra não lembrar do tempo do cativo (Pra não lembrar)
 Pra não lembrar do tempo do cativo

Vovó se lembra da velha senzala
 Da Casa Grande e do terreirão
 Da chibata que cortava o corpo
 Do nêgo velho do seu coração
 Da sinhazinha, moça muito bela
 Da saia de renda e de Pai João
 Broa de milho em panela de ferro
 De café socado a base de pilão (Vovó não quer)

Vovó não quer casca de coco no terreiro (E
 balança, vovó)
 Vovó não quer casca de coco no terreiro
 Pra não lembrar do tempo do cativo (Pra não
 lembrar)
 Pra não lembrar do tempo do cativo

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E AS MEMÓRIAS NOS PONTOS CANTADOS DE UMBANDA

Considerando os estudos acerca “História e Memória” (LE GOFF, 1990), a perspectiva aqui, para um ensino outro de História, começamos nosso diálogo com Marc Bloch, afirma que, "diferentemente de outros tipos de cultura, a civilização ocidental sempre esperou muito de sua memória" (BLOCH, 2001, p 17) demonstrando assim, as memórias como parte do pensamento ocidental e constituídas por fragmentos de vestígios, porquanto alegava que “as sociedades consentirão enfim em se a organizar racionalmente, com sua memória, com seu conhecimento de si próprias" (BLOCH, 2001, p 28).

Desta forma, as diversas trajetórias de vidas constituídas em terreiros de Umbanda permitiram compreender as diferentes formas como a memórias de ancestrais na africanidade se manifesta em “falas de pretos/as velhos/as” como modo de estabelecer os vínculos entre o presente e o passado afro-brasileiro. Neste sentido, as memórias construídas no presente dos pontos cantados de Umbanda, são manifestações culturais de narrativas dos povos africanos.

Sobressaindo daí uma pergunta de corte, que conhecimentos expõe a memória dos pontos cantados de umbanda para o Ensino de História? A inquietação nos coloca diante de narrativas do currículo de História sob a perspectiva do entendimento do “tempo” e das “temporalidades” que circunscreve e identifica os conteúdos das experiências socialmente constituídas nos processos diaspóricos e de escravização dos povos africanos. Le Goff (1990) alerta:

Compreender o tempo "é essencialmente dar provas de reversibilidade". Nas sociedades, a distinção do presente e do passado (e do futuro) implica essa escalada na memória e essa libertação do presente que pressupõem a educação e, para além disso, a instituição de uma memória coletiva, a par da memória [pg. 206] individual. Com efeito, a grande diferença é que a criança – não obstante as pressões do ambiente exterior – forma em grande parte a sua *memória pessoal*, enquanto que a *memória social histórica* recebe os seus dados da *tradição e do ensino*, aproximando-se porém do *passado coletivo* (cf. o artigo "Memória", neste volume da Enciclopédia) enquanto construção organizada: "Através do jogo desta organização, o nosso horizonte temporal consegue desenvolver-se muito além das dimensões da nossa própria vida. *Grifos nossos* (LE GOFF, 1990, p. 180)

Os conteúdos de história se apresentam narrativas de memórias que precisam ser lembradas como um jogo de domínio social. Contudo no Referencial Curricular de História (ACRE,2018) a narrativa sob a visão eurocentrada dos conteúdos permitem expor metodologicamente as contradições historiográficas dos contextos históricos das “senzalas”, latifúndios canavieiros ou mineradores, que podem ser descritos como espaços a submissão e resistência na conjuntura do processo de escravidão. Em sua “insubordinação” ao regime das senzalas os povos africanos in-memória territorializavam as áfricas entoando e dançando aos seus antepassados e ao celeiro do trabalho mediado pela violência humana a fuga para os quilombos. Memórias compostas no refrão do ponto: *Vovó não quer casca de coco no terreiro*

Vovó se lembra da velha senzala
Da Casa Grande e do terreirão
Da chibata que cortava o corpo
Do nêgo velho do seu coração
Da sinhazinha, moça muito bela
Da saia de renda e de Pai João
Broa de milho em panela de ferro
De café socado a base de pilão (Vovó não quer)

Desta forma, das narrativas os conteúdos do currículo de história (ACRE, 2018) à pedagogia decolonial apresentada por Catherine Walsh acerca das “Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (WALSH, 2009), constituímos aqui os pontos cantados de umbanda, enquanto elemento constitutivo de memória se expressa no pensamento da pedagogia decolonial:

La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga *memoria de comunidades* que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la afirmación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideramos de(s)colonial, a una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La

pedagogía es el puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder. *Grifos nossos* (WALSH, 2009)

Enquanto um documento de preservação de uma memória que se institucionalizou nos terreiros, os pontos cantados de umbanda constituem “la clave decolonial o la recuperación de las memorias colectivas, entendidas como prácticas pedagógicas” e serviram para nortear as reflexões no campo do ensino de História, a alerta Le Goff (1990):

A história dita "nova", que se esforça por criar uma história científica a partir da memória coletiva, pode ser interpretada como "uma revolução da memória" fazendo a cumprir uma "rotação" em torno de alguns eixos fundamentais: "Uma problemática abertamente contemporânea... e uma iniciativa decididamente retrospectiva", "a renúncia a uma temporalidade linear" em proveito dos tempos vividos múltiplos "nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo" (linguística, demografia, economia, biologia, cultura). Grifos nossos (LE GOFF, 1990, p. 408)

Neste sentido, os pontos cantados da Umbanda, entendidos como elementos de memórias na poesia do canto, se constituiu neste trabalho um “documento” (BLOCH, 2001) que servir de fonte para o ensino de história, numa perspectiva decolonial e problematizadora em meio a desconstrução do discurso eurocêntrico de uma memória afro-brasileira subalternizada para evidenciar do desconhecimento da realidade local, dos terreiros de umbanda como reflexos de experiências sociais que se intercruzavam temporalidades e ações de resistências de homens e mulheres afrodescentes na Amazônia acreana.

Nesse sentido, os pontos cantados de umbanda podem ser incluídos sob uma perspectiva de estudo da história local, pela oportunidade de problematizar experiências sociais e, indagar o verso do próprio ponto: *Por que vovó não quer casca de coco no terreiro? Pra não lembrar do tempo do cativoiro.* Assim, a partir da história da cultura religiosa do lugar permite maior compreensão ao aluno do conceito de “tempo” e “temporalidades de conflitos” (VIOTTI,1998), bem como, uma visão de mundo crítica a partir da contraposição do presente-passado-presente. Como enfatiza Carlos Henrique Farias de Barros. (2013):

A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos. Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no

tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito. (BARROS, 2013, p. 3).

O Currículo Único do Acre -SEE (ACRE,2018), particularmente para área de História, enfatiza a importância de uma pedagogia circunscrita, mas, a seleção dos conteúdos demarca uma História Local socialmente menosprezada, apenas articulada na dimensão procedimental do currículo intrinsecamente ligada ao fazer docente. Nesse trabalho, mostramos uma forma de pensar história e suas fontes, construída a partir de uma experiência social nessa parte da Amazônia.

Desta forma, a relação do ensino de história e os pontos cantados de Umbanda, este como um documento que traz em si memórias construídas de ancestralidades africanas, contribuindo no campo educacional a reafirmação de memórias, pela valorização das experiências de vida de sujeitos excluídos produções historiográficas locais, mas, que permitem entrever os saberes constituídos historicamente desde as diásporas das áfricas, passando pelos significados e sentidos socialmente atribuídos as resistências afro-brasileiras a ressignificação das memórias nas experiências dos terreiros de umbanda. Como Ferreira e Franco (2013) chamam a atenção:

A memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como um repositório de dados sobre o passado. Ao contrário, ela é uma força ativa, dinâmica seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrar do passado, e é também um instrumento e um objeto de poder. A memória não é neutra e é recuperada sempre em função das demandas do presente. Grifos nossos (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108-109).

Isso implica pensar que os pontos cantados de Umbanda, ao se constituir de memórias histórica que entra em colisão com os interesses de grupos dominantes objetivam a subjugação de grupos étnicos e sociais estigmatizados pelo preconceito e pela intolerância religiosa são fontes de registros de uma história marginal dos processos históricos que relegam, homens e mulheres, há um apagamento proposital de suas memórias nos registros ditos oficiais.

Daí a importância das memórias construídas e narradas nos poemas dos Pontos Cantados de Umbanda. Memórias que dialogam com diferentes sujeitos e tempos e evidenciam uma contraposição de tempo do “cativeiro” da “senzala” da visão do “tempo” linear da violência humana da escravidão pelo processo de

dominação dos meios de produção econômica, do latifúndio das grandes plantações e minerações.

Desta forma, o ensino da história local permite uma reflexão crítica, não só da realidade social em razão, particularmente do racismo estrutural, mas, da valorização de outras fontes que permitem uma desconstrução de interesses de dominação social pelo conhecimento, como alerta Barros C. (2013):

O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima” (BARROS, 2013, p. 3).

Nesse sentido, os Pontos Cantados de Umbanda se constituem numa perspectiva da história local, pois, oportuniza problematizar experiências sociais, a partir da história de outros lugares que fazem parte do contexto de vida dos alunos. Sob esta lógica, o ensino de História, articula as possibilidades do estudo de memórias africanas presentes nos cantos, e seus reflexos em experiências sociais constituídas pelos terreiros, reconhecendo a partir das diferenças culturais modos de vida da população das Amazônias (des)conhecidas.

Sobretudo, ao contribuir com a formação de uma sociedade acreana garantidora do respeito às diferenças culturais. Como anuncia Candau (2022) para a construção de “práticas educativas interculturais” base do enfrentamento aos preconceitos e as discriminações ainda presentes nos âmbitos escolares.

Isso implica repensar a prática docente, particularmente de história, cujas abordagens estejam articuladas a perspectiva intercultural, visando romper com domínio eurocentrado do currículo, reconhecendo como afirma Catherine Walsh (2016), que:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH apud CANDAU, 2022, p. 14).

Neste sentido, a perspectiva da interculturalidade como uma proposta de ensino em razão das identidades plurais das Amazônias, que desconstrua os padrões eurocêntricos articulado à modernidade, por este negar as especificidades

de saberes constituídos por diferentes grupos culturais que contribuíram para construção de memórias individuais e coletivas de relevantes conceitos da História ensinada e de uma formação cidadã como alertam Ferreira e Franco (2013):

A cidadania, por exemplo, é um elemento importante, mas por si só não determina a presença e a importância da História na escola. Nesse sentido, a disciplina tem um papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica. Contribui na medida em que ajuda os alunos a entenderem noções como o tempo, as permanências, as mudanças, o contexto e, a partir disso, serem capazes de selecionar e criticar as informações do seu dia a dia. [...] é impossível construir cidadania sem as noções de historicidade, de construção do saber sobre o vivido e sobre o tempo que só o conhecimento histórico pode dar. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 130).

Assim, os pontos cantados de Umbanda exprime uma ideia de formação de cidadania que no contexto do ensino de História se constitui como uma forma de ampliar a percepção de História e memórias a partir do estudo-pesquisa (LIMA, 2021) abordando a partir das experiências sociais as permanências e mudanças em diferentes tempos/temporalidades históricas.

Assim, as discussões aqui apresentadas partem de dois conceitos norteadores para a explicação da perspectiva que orienta esta pesquisa, educação e descolonização, Conceitos estes baseados nas ideias de Luiz Rufino (2021),

Educação: radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intrasferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade. (RUFINO, 2021, p. 5)

Nesta perspectiva de compor a categoria das tecnologias ancestrais, visando auxiliar na construção de uma educação de vida e diversidade que codifica novos seres, capazes de gerar outras respostas ao mundo e estabelecer novas formas de existir. “A educação não está para a salvação de nada e de ninguém, mas para a garantia da vivacidade das existências e suas inscrições no tempo” (RUFINO, 2021, p. 11).

Os Pontos Cantados oportunizam aprendizagens que unem diversos corpos, memórias e saberes. E a educação nesse sentido é a esperança para responder e enfraquecer as injustiças produzidas pelo “carrego colonial”, ou seja, a herança

mortífera, das bocas assassinas da colonização. “Cotidianamente se faz luta com as experiências, os saberes e as tecnologias ancestrais que emanam da diversidade de jeitos de sentir, vibrar e praticar o mundo com as coisas que por ele passam. (RUFINO, 2022).

Falar de uma educação decolonial é entender que esta jamais pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela é a força movimentadora que possibilita continuarmos atentos e atuantes no processo de descolonização. Ela é além de uma política de preparação a vida, para a convivência com o mundo por meio de seus currículos. É o elemento chave para o trato da “demanda colonial”, ou seja, do processo e marcas da colonialidade.

O colonialismo traz consigo o desvio existencial, e quando falamos da história da população negra em nosso país e conseqüentemente desta população na história da Umbanda, temos o racismo como uma estratégia de desmonte da humanidade do ser, ou seja, esse discurso foi construído para legitimar os assassinatos, encarceramentos, torturas e tantos outros acontecimentos que permeiam a história do Brasil. Desta forma, “a colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia. (RUFINO, 2021, p.8)”.

O uso dos Pontos Cantados no Ensino de História carrega em sua prática uma dimensão política, poética, estética e de prática do saber comprometida com a pluralidade de existências e experiências sociais, portanto, é uma ação descolonizadora.

Descolonização: atos paridos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desemente e destrona o modelo dominante. Folha que se encanta para extrair o remédio e o veneno. O remédio para recuperar sonhos, firmas a liga, fechar o corpo, irmanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmentira que sustenta a aldeia. Veneno para azeitar o ferro, soprar pó e fumaça que quebram a maldição. Prática cotidiana implicada com diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e combatem o esquecimento. (RUFINO, 2021, p. 6)

A decolonialidade nos leva ao desaprender, e este é um ato político e poético, pois trata-se de resistir ao que se veste como a única possibilidade do saber, ou ao menos, um saber superior em relação aos outros. (RUFINO, 2021, p. 14)

Vovó não quer casca de côco no terreiro
 Pra não **lembrar do tempo do cativoiro**
 Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Vovó não quer)
 Vovó não quer casca de côco no terreiro (E balança,
 vovó)
 Vovó não quer casca de côco no terreiro
 Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Pra não lembrar)
 Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Ponto Cantado –
 Tempo do Cativoiro).

A lembrança trazida no fragmento do Ponto Cantado, “**pra não lembrar do tempo do cativoiro**” traz um conceito de esquecimento diferente. Enquanto a colonização utiliza o esquecimento como um projeto de mortandade, destruindo comunidades, línguas, ritos e maneiras de explicar e interagir com o mundo. O esquecimento cantado traz a o desejo de não mais lembrar dos tempos de tanto sofrimento dos nosso ancestrais.

Vovó é filha de um **ventre livre**
Nasceu feliz, depois da abolição
 Casca de côco lhe traz na **lembrança**
O amor escravo, de seu pai, João (Vovó não quer)

O tempo do cativoiro a que refere-se como se sabe é o tempo da escravização da população negra no Brasil. Este ponto traz consigo vários elementos possíveis para serem esmiuçados e pensados o Ensino de História, tais como, **Ventre Livre, Senzalas, abolição** etc. Desta forma, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica como sugestão para o uso deste ponto cantado na sala de aula, para isso foi selecionado o seguinte conteúdo e objetivo do CRUA (2018).

3.2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DOS “TERREIROS” PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A leitura certamente, contribuem significativamente para a construção do que somos. Nos terreiros as leituras, para além dos livros se constituem em diferentes processos desde os desenhos aos pontos cantados estas se apresentam em perspectivas outras de leituras de mundo.

Os Pretos e Pretas Velhas em “conselhos” expõem um saber, a sabedoria de pretos/as velhos, e constituem um tipo específico de “leituras” apreendidas em terreiros particularmente de umbanda. Assim, os Pontos Cantados, representas dimensões e oportunidades de novos saberes constituído por nossa ancestralidade.

A Umbanda como manifestação cultural religiosa brasileira articula saberes

dos povos ancestrais socialmente marginalizados e excluídos (DIAS, 2022). Pretos e Pretas Velhas na Umbanda são negros e negras africanas, muitos deles trazidos ao Brasil nesse período escravagista atravessando o atlântico por meio da escravização dentro dos navios. São a marca da ancestralidade africana nos terreiros, trazem uma memória ancestral africana.

A ancestralidade de terreiro é oriunda da boca dos Pretos e Pretas Velhas, entendermos eles como ancestrais, compreendemos que a Umbanda é afro-brasileira. Ao conhecermos alguns nomes como: Pai João de Angola, Pai Joaquim, Vovó Cambinda entre outros, passamos a conhecer os protagonistas da oralidade da história, da memória e da ancestralidade no chão de um terreiro.

Os pontos cantados não cantam sobre escravidão, mas sim sobre liberdade. Por isso, pensar uma metodologia para utilizar os Pontos Cantados em sala de aula é oportunizar aos alunos primeiramente o protagonismo no ensino-pesquisa. Pois é necessário uma sondagem dos conhecimentos prévios para que ao ouvir o Ponto Cantado os alunos tenham um primeiro contato com a fonte, e tente identificar quais elementos lhe são conhecidos e quais conceitos possuem sobre eles.

Utilizar os Pontos Cantados em sala de aula é construir um espaço de que a história da ancestralidade africana passe a ser contada por aqueles que foram constituídos a partir da vivência daqueles muitos que vieram antes de nós. A pedagogia decolonial viabiliza uma nova perspectiva, utilizar os pontos é trazer à tona outras fontes históricas para a compreensão da história e conseqüentemente de um conhecimento outro no Ensino de História.

A educação como prática de liberdade e como ação responsável atua integralmente na defesa da dignidade existencial dos seres afetados pela humilhação produzida sistematicamente pela dominação colonial. A educação não pode ser conformada com a desigualdade, a violência e a exclusão. (RUFINO, 2021, p. 26).

Desta forma, nota-se que a descolonização, portanto se apresenta como uma prática educativa descrita a seguir, como uma Proposta de intervenção pedagógica para o ensino de História: uma abordagem outra da memória no fazer pedagógico

A quien pueda interesar la clave decolonial o la recuperación de las memorias colectivas, entendidas como prácticas pedagógicas; [...] metodologías para una educación intercultural crítica, o incluso el enfoque en las tramas de resistencia y existencia en la diáspora africana. (WALSH, 2009, P. 16)

Serve a presente proposta como orientação para educadores interessados numa perspectiva da pedagogia decolonial de aplicabilidade de estratégias de ensino da interculturalidade crítica pronunciada em diálogos de diferentes saberes. A finalidade de uma desconstrução usando o método de questionamentos no fazer docente para emergir um ensino outro de História como enfatiza Vera Candau:

Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação [...], promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU; RUSSO, 2020, p. 166).

Os Pontos Cantados de Umbanda analisados a partir da perspectiva decolonial, possibilitam constituir conhecimento histórico significativo a partir do “olhar” dos excluídos da História “oficial”. Os saberes atinentes aos pontos manifestam e recolocam no centro do discurso escolar experiências de vida entrelaçados aos conteúdos socioculturais desde o chão das senzalas que desumanizou homens e mulheres africanos/as e desvalorizou suas histórias e culturas frente aos padrões civilidades do século XIX que refletem os preconceitos presentes ainda, no século XXI.

As memórias reivindicadas, a partir dos pontos aqui apresentados, quando analisados no contexto das narrativas dos terreiros de umbanda acreana. Destaca-se uma forma de “falas” de homens e mulheres do passado violento colonial brasileiro que expressa situações do vivido que precisa ser lembrado como formas de lutas e resistência na dinâmica da experiência do grupo umbandista.

A narrativa da memória no ponto *Ecoou um canto forte na senzala* expõe as formas de lutas e resistências que a mídia, local e nacional, descrevem os modos operandis da discriminação. Contudo, a memória coletiva é ressignificada no contexto social de umbandistas ao entoarem:

Ecoou um canto forte na senzala
 Negro canta, negro dança
 Liberdade fez valer
 Não existe sofrimento, não existe mais chibata
 Só existe a esperança para um novo amanhecer
 Povo negro, povo forte
 Trabalhavam pro senhor
 E sofriam as maldades praticadas pelo feitor

O sangue, o suor e a lágrima
Renovavam a força pra lida
Pois sabiam que o sofrimento purificava pra
nova vida

Ao enfatizar a existência dos cantos e danças, desde as senzalas, recompõem um passado que estava presente nas lembranças o lugar da arte como representação dinâmica do corpo negro que não se “quebra” frente aos açoites dos ventos ou torturas dos chicotes de feitores a mando dos seus senhores. O canto e a dança são elementos que se recompõe nos espaços do terreiro como interlocutores do presente-passado-presente, nos corpos agora de homens e mulheres umbandistas indiferentes aos ritos traduzidos da “cor” da pele em razão do apelo racial do século XIX (QUIJANO, 2015).

As palavras de ordem, *liberdade* e *esperança* continuam sendo expressar como parte das resistências por *um novo amanhecer* aos povos negros consagrado como *povo forte* observamos nas narrativas dos pontos cantados da umbanda que a medida em que as diversas formas de violências se faziam presente, estavam resolutos ao problema brutal da ignorância humana mediada pelo fetiche da mercadoria humana.

Estas continuam sendo as mesmas palavras de ordem dos grupos subalternizados e silenciados ao longo da história da enfermidade humana protocolado pelo capital articuladas nas falas do ontem no hoje dos preconceitos. Assim, reconhecendo estes conteúdos e a forte dinâmica de se expressa a partir destes pensamos em recompor no contexto da sala de aula os diálogos possíveis mediados pelos direitos socialmente constituídos na prática docente.

Diante da devassa desumana do sofrimento nas senzalas, os corpos negros reivindicavam com seu *sangue, o suor e a lágrima*, uma forma de renovação da *força pra lida*. Vale questionar que trabalhos o sangue, o suor e a lágrima negra mudaram? Que forças são evidenciadas nos pontos, servem aos debates em sala de aula?

Assim, o ensino decolonial se expressa a partir de conteúdos outros para efetivar uma prática docente situada e possibilitar aos alunos pensar criticamente acerca da sua formação social e cidadã.

Uma canção muito linda
 Que o seu pai te ensinou
 Trazida da escravidão
 E cantada por seu avô

Essa canção muito antiga
 Do tempo da escravidão
 Os negros em sofrimento
 Cantavam e alegravam o seu coração
 Presos naquelas senzalas
 Dançando ijexá
 Aquela canção muito linda
 ajudou a vencer!”

Propomos “canção” na experiência vivida e o conceito de “tempo” para ser problematizado em sala de aula, como descrito na narrativa do ponto *do tempo da escravidão os negros em sofrimento cantavam e alegravam o seu coração*. Se percebe que o ato de entoar uma “canção”, apesar de fazer parte dos ritos nos terreiros de umbanda, era uma estratégia de reexistir aquela experiência de vida do cativo em contrapondo os discursos de submissão dos negros da narrativa histórica oficial.

Assim, a “canção” dos pontos de Umbanda se constituiu no hoje de mil lembranças negras que traduzem peculiaridades de territorialidade brasileiras dimensionando esta parte da Amazônia, acreana, com os terreiros um material pedagógico “vivo” de memórias. Onde o indício dos cantos serve a alma alegam os corações de homens e mulheres umbandistas na cidade de Rio Branco -Acre e aponta, os acontecimentos presente-passados-presentes, na entoação de pontos que, ainda, ajudam a *vencer* no cotidiano os enfrentamentos religiosos.

A possibilidade do estudo dos pontos cantados de umbanda dialoga com outras temáticas das amazônias, indígena e oportunizando a visibilizar a interrelação das histórias desses povos de resistência as “correrias” presente na história local. Assim, a partir do uso da estratégia do *tempo da escravidão* [e] *os negros em sofrimento*” se articula sob a dialógica dos *tempos do cativo* dos povos indígenas acreanos significando os rastros e evidências da interculturalidade afro-indígena (PACHECO, 2012)

Portanto, o estudo da memória/mentalidades da vida cotidiana local uma possibilita entrever temporalidades outras de modos de vida de coletividades a partir da reflexão sobre suas culturas. Reconhecendo assim, as estratégias de reconstituir os acontecimentos históricos além-fronteiras políticas e econômicas das narrativas

dos livros didáticos por uma história outras que os pontos cantados de umbanda permitem ser abordadas em sala de aula.

3.2.1 Os pontos cantados de umbanda: um fazer pedagógico decolonial

Mignolo (2008), nos permite pensar uma proposta decolonial para o ensino de história induzindo um desprendimento a formulação da história, europeia, a partir da escrita que relegou ao plano do desconhecimento os saberes produzidos pela experiência social articulada a oralidade e a memória¹ e desenvolver a sensibilidade cognitiva de outros saberes (LIMA, 2021).

A perspectiva de um fazer pedagógico decolonial pressupõem romper com a chamada cultura homogeneizante e valorizar os saberes socioculturalmente constituídos como portadores de processos históricos outros, de forma que a docência ao compreender a importância de evitar a subalternidade entre saberes no ambiente escolar. A este respeito, Quijano (2005) nos legou nos diferentes contextos do século XIX e XX, a partir da ideia de raça, uma proposta de decodificação de *conquistadores e conquistados* e as articulações de subjugação exposta das diversas formas históricas do capital e do mercado mundial de *controle do trabalho, recursos e produtos*, tendo nas categorias de espaço/tempo a lógica da modernidade.

Assim, a partir da lógica histórica na percepção Quijano (2005) se propõe uma estratégia pedagógica para romper com as diversas forma que *colonialidade do poder* se apresente ao ensino de história. Neste sentido, os pontos cantados de umbanda orientam o trabalho metodológico do professor/a de História que deixará, em nosso entendimento, de reproduzir termos do período colonial da narrativa oficial.

Diante deste processo pedagógico propomos descolonizar na prática metodológica o ensino, oportunizando abordagens e o reconhecimento de histórias outros, ressignificada pelo protagonismo realizados nos terreiros de umbanda sob o enfoque de outras temporalidades que o pensamento decolonial seja uma alternativa e promova mudanças nas práticas docentes do século XXI instituindo na prática uma visão crítica do conhecimento eurocêntrico que classifica os saberes entre dominantes e subalternizados. Como nos chama atenção Mignolo (2008):

¹ Recomenda-se a leitura da obra “História e Memória” do historiador Jacques Le Goff (1990) por se um tratado que evidenciam as diversas compreensões de pensadores e reconstitui as temporalidades em que a memória em suas diversas dimensões.

[...] el pensamiento de-colonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre[...] a posibilidades em-cubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por la racionalidade moderna montada y encerrada em las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (italiano, castellano, português, inglês, francês y alemán). (MIGNOLO, 2008, p. 250).

Ao analisar o Currículo de História (ACRE,2018) é possível entre a estigmatização dos conquistadores legitimando os processos de dominação e consolidação do mundo capitalista. Diversos são desafios que o passado colonial legou ao mundo, ao Brasil e a Amazônia/Acre, mas, os mais danosos encontram-se baseados no fator educacional, que aprisiona a mentalidade e brasileira na dominação do conhecimento eurocentrado destinando as memórias outras ao esquecimento por “medo” do que revelam e podem construir com a valorização de saberes locais.

Dessa forma, os pontos cantados de umbanda tomado como fonte histórica articula múltiplos diálogos de temporalidades e abordagens intrinsecamente ligados a História Local. Enquanto a sua análise, documento em sala de aula, permite uma percepção crítica, as diversas formas de apagamentos dos registros históricos e da memória nacional. A BNCC (2018) afirmar que:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. (BRASIL, 2018, p. 398).

Portanto, uma abordagem da memória enquanto narrativas de homens e mulheres negros/as contidas nos pontos cantados a aponta ao problema da habilidade e competência à docência/discência para o uso do documento sala de aula, visando uma contextualização histórica dos fazeres nas senzalas através dos cantos e o ressignificado destes nos fazeres dos terreiros de umbanda ao entoarem as memórias do passado como aprendizado e resistências.

Vale ressaltar que a proposta pedagógica em elaboração se constituiu no entre diálogo com o currículo oficial e está composta por cinco etapas como segue:

a) – Análise

Instituindo o ensino-pesquisa (LIMA, 2021) como uma construção básica para o diálogo entre ensino e aprendizagem, a proposta é organizar e instrumentalizar docentes e discentes para o campo metodológico de interações de eixos do ensino-pesquisa. Para tanto, os pontos cantados de umbanda são utilizados como fontes/documentos norteadores da pesquisa por serem representantes de uma narrativa das memórias, algumas analisadas durante esta dissertação.

O intuito é propor uma desconstrução dessa visão eurocentrada da história oficial, a partir de questionamentos aos conteúdos dos livros didáticos, inicialmente, para em seguida realizar uma pesquisa exploratória, desses pontos analisados e outros, Pontos Cantados de Umbanda, visando a compreensão da “história vista de baixo” e a releitura dos sentidos, significados e ressignificados dos cantos consagraram a história e memória dos corpos negros brasileiros.

Dentre as competências gerais preconizadas na BNCC (2018) e no Currículo Referencial Único do Acre (CRUA, 2018), as competências:

praticar a empatia, o diálogo, agir individualmente e coletivamente com autonomia e responsabilidade, a fim de se promover o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos, de grupos sociais, de seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem que haja preconceitos de qualquer natureza.

Entre as competências *valorização da diversidade de indivíduos, de grupos sociais, de seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem que haja preconceitos de qualquer natureza* se tornaram importantes para organização das etapas:

b) Sensibilização e reconhecimento

A fase de sensibilização e posterior reconhecimento dos Pontos Cantados de Umbanda, considera importante que docentes e discentes sejam integrados ao contexto histórico e cultural dos povos africanos e afrodescentes para conhecer a estrutura do pensamento e da mentalidade desses sujeitos e seus modos de vida.

Partiremos pela pesquisa individual, uso do registro (de si, dos pais, avós, irmãos, tios e amigos próximos) como uma forma do alunado contextualizar sua

identidade na conjuntura nacional brasileira e entre familiares e amigos da família para a heterogeneidade cultural e identificar nestes grupos mais particularizados informações sobre as religiosidades acreas conhecidas por familiares e amigos. Aqui, a título de identificação destacamos os documentos como: a certidão de nascimento, cartas de seus pais ou amigos, álbum de fotografia e outras evidências possibilitem, sala de aula, a escrita das memórias oriundas dos documentos/fontes.

A possibilidade em fazer uso de documentos/fontes em sala de aula é o protagonismo estudantil na constituição de um conhecimento histórico. Assim, o ofício de historiador e o trato com suas fontes, pensamos que os tornam mais observadores/as e visão críticas ao começar a analisar o documento/fonte, neste exercício tem-se um conhecimento formado a partir da sua interação como sujeito e as seleções de conteúdo para constituição do saber históricos.

Após a sensibilização e compreensão acerca do documento/fonte se introduz o reconhecimento dos Pontos Cantados de Umbanda como fonte/documento passível de uso em sala de aula. Os conteúdos desta dissertação poderão compor elementos iniciais das narrativas analisadas e, ainda, disponibilizados trechos considerados relevantes para que o contexto histórico do documento e sua narrativa. A partir daí destacamos quatro questões de estudo:

- Que são os Pontos Cantados de Umbanda?
- Que contextos históricos dialogam com as memórias narradas nos pontos?
- Quais os conhecimentos são possíveis escrever com pontos cantados de Umbanda?
- Por que escrever uma histórica a partir dessas fontes?

Os questionamentos intencionam a compreensão dos discursos das narrativas oficiais e das memórias construídas por homens e mulheres que escolheram este tipo de registro para aguardar. A ação docente aqui se constitui como articulador entre os saberes e a construção do conhecimento, assim enquanto, mediador acompanha, sugere e ressignifica o caminho da pesquisa.

c) – Socialização

Estamos convictas que os pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser da conjuntura do relatório para a Unesco (2010), a ideia principal do 4º capítulo do relatório é que, hoje, não faz sentido termos métodos e aprendizados quantitativos. “[...] é, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.”

Portanto, neste processo pedagógico a socialização permite entrever os resultados dos estudos realizados em sala de aula.

d) Análise dos Pontos Cantados de Umbanda e estudo das memórias

Nessa etapa, poderá se apresentar os Pontos de acordo com a temática do eixo do ensino-pesquisa, acerca das narrativas do livro didático e história local, a partir das experiências cotidianas experiências sociais da história e cultura africana e afrodescentes brasileiras e de grupos locais.

A partir da fonte documental, organizar e realizar a pesquisa com autores/as, identificando a intencionalidade e conteúdo das narrativas de forma a estruturar as informações preliminares, começando o estudo de categorias de análise de conteúdo em sala de aula numa perspectiva do ensino de História decolonial.

e) Apresentação de resultados

De posse das análises acerca dos pontos cantados de acordo com eixos temáticos: história e memória; o cotidiano das senzalas; as narrativas do livro didático e a história local e os grupos sociais acrianos guardiões de memórias africanas. Compreendendo que os pontos cantados de Umbanda tem potencial para se problematizar um estudo acerca dos cânticos e corpos negros nas encruzilhadas socioculturais amazônicas (negras, indígenas e dos povos tradicionais) por meio de questionamentos elaborados e as possíveis respostas dados pelos discentes. Aos docentes mediará o ensino-pesquisa com o oferecimento de fontes e ferramentas de

pesquisa visando o aprofundamento das abordagens histórica da memória coletiva de negros/as.

A História Local constitui o processo desta intervenção pedagógica numa perspectiva decolonial, evidenciando outros saberes e estratégias para além daqueles apresentados pela história oficial, se baseando nos seguintes procedimentos metodológicos:

- Utilização do método de análise de conteúdo para a exploração do documento e mapa mental;
- Aula dialogada;
- Pesquisa da realidade local e as evidências de contrários da história oficial;

Os eixos do ensino-pesquisa servem como base a visão crítica dos conteúdos representados no livro didático. Atentando para a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental II, que constituem os saberes locais ou da história local.

A metodologia do ensino-pesquisa (LIMA, 2017/2021), se constitui considerando as contribuições das obras de Paulo Freire, particularmente da Pedagogia da Autonomia que envolve a dimensão docente-discentes nos conjuntos de ações e atividades mediados por investigações temáticas do ensino-pesquisa.

3.2.2 Proposta de Intervenção Pedagógica para o Ensino de História: Uma abordagem outra do fazer pedagógico nos Pontos Cantados de Umbanda

As intervenções pedagógicas propostas no presente trabalho têm por base a “pedagogia da pesquisa”, em que alunas e alunos são instigados a buscarem suas respostas, combatendo a “pedagogia da crença”, a ideia de que as alunas e alunos devem acreditar no professor, no livro no que lhe é narrado, sem questionamentos, afinal, no senso comum paira a expressão: “Deixa de ser curioso, menino!”.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

A pedagogia pensada por Paulo Freire é constituída por uma educação problematizadora, que se contrapõe a uma educação bancária, ou seja, a ideia de que o “saber” é “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1984, p.68), baseada no ciclo do conhecimento, nos métodos ativos de aprendizagem, na aprendizagem dialógico-coletiva, a construção do conhecimento e a consciência crítica, e aos direitos das camadas populares ao conhecimento. Trata-se da insistência da pedagogia da pergunta o combate a pedagogia da resposta.

De acordo com FREIRE (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, ensino e pesquisa são indissociáveis, e esse é um movimento de quem ensina e de quem aprende. Pois, para ele a aprendizagem e o conhecimento não existem sem a pesquisa, e desta forma, embora algumas vezes a formação inicial das professoras e professores não abranjam tal método, é importante que as formações continuadas sejam feitas com base nesse pensamento, para que assim democratize e aprimore a atuação político-pedagógica das educadoras e educadores.

Trata-se da “história como possibilidade” e o contraponto ao “fim da história”, “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas, não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável”. (FREIRE, 1996, p. 21).

O professor Edgar Morin (2004), em sua ideia da “religação dos saberes” considera que a contradição, a incerteza faz parte da essência do ser humano, do que o constitui, e desta forma, o autor compreende a ética, o diálogo, a solidariedade como aspectos direcionadores dessa religação dos saberes, e denuncia a “hiperespecialização” e o “reducionismo” como marcas do conhecimento instituído.

Bem como, o professor Boaventura Santos (2004), com a “ecologia dos saberes”, que se trata do aprofundamento da pesquisa-ação e que traz como resultados uma revolução epistemológica dentro das universidades, obrigando “o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social”. (SANTOS, 2004, p. 75-81).

Com isso, as intervenções pedagógicas aqui propostas convergem com os seguintes pilares destacados no Relatório Jacques Delors (2000): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser e estes processos precisam sempre serem politicamente pensados e trata-se de uma via de mão dupla no qual, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao

aprender” (FREIRE, 1997).

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1996, p. 28-29).

A *construção democrática do currículo* deve ser coletiva e problematizada, deve envolver os (as) protagonistas do processo educativo, educandos (as) e educados (a), sendo constituída pelas marcas de uma pedagogia da pesquisa, dialógica e crítica-reflexiva. Desta forma, se faz necessário o que Freire intitula como a “reeducação dos educadores”, ou seja, construir uma reflexão acerca da prática docente, construindo e reconstruindo o currículo coletivamente.

[...] deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer.

Desta maneira, segundo Paulo Freire (1979, p.22) a consciência crítica-reflexiva estaria constituída:

- 1) pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências” não se satisfazendo com as aparências;
- 2) pela compreensão de que “a realidade é mutável”;
- 3) pela substituição das “situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”;
- 4) pela a busca em “verificar e testar descobertas” tendo em vista que esta está sempre suscetível a revisões;
- 5) pela busca em “livrar-se dos preconceitos”;
- 6) por ser “intensamente inquieta”;
- 7) por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”;
- 8) por ser indagadora, “investiga, força, choca”;
- 9) por “amar o diálogo e nutrindo-se dele” e
- 10) em face ao novo “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (FREIRE, 1979, p.22).

As intervenções pedagógicas balizam-se em dois aspectos: a questão educativa e o trabalho conjunto. Essas duas características oportunizam trabalhar a formação das professoras e professores, bem como, pensar as melhorias para as escolas, desta forma, esta é a dimensão real da intervenção pedagógica.

A aquisição de conhecimento deve acontecer a partir das perguntas, o que podemos associar a “Pedagogia da pergunta” proposta pelo pensamento de Paulo Freire, também pela inquietação, a existência de problemas e pela curiosidade, logo, é importante o combate a “Pedagogia da resposta” presente historicamente em nossa educação. Com isso, a habilidade a ser desenvolvida com as alunas e alunos é a de saber perguntar, pois isso é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Para a execução de uma Intervenção Pedagógica os fundamentos teóricos-disciplinares devem ser priorizados, sendo este um aspecto intrínseco aos outros projetos, bem como a constante reflexão acerca da realidade da escola. Ao final, tendo os objetivos alcançados ou não, as professoras e professores são transformados pelo produto do seu trabalho, bem como as alunas e alunos.

A elaboração das intervenções pedagógicas é constituída pelos seguintes elementos:

- a) **Identificação:** aqui serão determinadas as informações referentes ao ano que a proposta deve ser aplicada, total de etapas, e carga horária;
- b) **Conteúdo dos referenciais curriculares;**
- c) **Resumo:** sinopse do conteúdo a ser desenvolvido;
- d) **Problema/Questão(ões) de estudo;**
- e) **Objetivo;**
- f) **Conteúdo programático:** especificando a carga horária por unidade de estudo/ensino.
- g) **Técnicas de Ensino;**
- h) **Crítérios de avaliação;**
- i) **Bibliografia.**

As intervenções que serão propostas têm por objetivo apresentar possibilidade as professoras e professores de História da Educação Básica, trata-se de sugestões de planejamento, portanto, estão suscetíveis a flexibilizações e mudanças de acordo com a realidade e necessidade identificada em sala de aula.

Os pontos cantados selecionados foram coletados e analisados a partir do conteúdo escolhido, entretanto, existem inúmeros pontos com a mesma possibilidade, podendo abordar outras temáticas ficando a critério da docente ou docente.

**Intervenção pedagógica I:
Vovó não quer casca de coco no terreiro**

a) Identificação:

A presente intervenção pode ser aplicada as turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental II, no ensino de história.

b) Conteúdo dos referenciais curriculares:

Elaboração de questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (ACRE, 2018 p.1815)

c) Resumo:

Observando as estrofes do ponto cantado *Vovó não quer casca de coco no terreiro*, inicialmente deve ser identificado quais conceitos históricos estão presentes em sua letra, desta forma, a intervenção planejada deve ser executada a partir do método ensino-pesquisa, no qual as alunas e alunos fazem parte ativamente do processo de aprendizagem. Para esta aula se faz importante uma aula introdutória acerca do trabalho da historiadora e historiador, conceito de documentos históricos e tipos de fontes históricas.

d) Problema/Questão(ões) de estudo:

O problema construído para esta intervenção trata-se de compreender que conceitos históricos são identificados no Ponto Cantado selecionado.

Tendo como questões de estudos:

- a) Quais conceitos históricos estão presentes no ponto cantado selecionado;
- b) Porque são conceitos históricos;
- c) Que elementos da ancestralidade são compreendidos a partir do ponto cantado.

e) Objetivo;

Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas, a partir da chegada dos europeus. (ACRE,2018 p.1815)

f) Conteúdo programático:**1º Momento:**

A professora irá reproduzir em caixa de som, tv ou outro meio sonoro o ponto cantado analisado. Sem partilhar informações referente ao ponto cantado, ou conceito do que seriam esses pontos, esse primeiro contato da turma deverá se dar de forma natural e sem intervenções para que possibilite a sondagem dos conhecimentos prévios. Uma sugestão para a construção do ambiente é levar elementos que se refere ao tempo de cativo, tais como a casaca de coco, correntes, cana-de-açúcar etc.

2º Momento:

Após a reprodução do ponto, recomenda-se que a professora faça alguns questionamentos a turma acerca do que ouviram. É importante que essas primeiras impressões sejam registradas, pois serão fundamentais para a realização da última etapa da intervenção.

Sugestões:

a) **O que vocês acabaram de ouvir?** Espera-se que a turma categorize o ponto como uma música, o que possibilitará a abordagem posterior sobre o conceito do que é o Ponto Cantado de Umbanda.

b) **Do que se trata a letra que acabaram de ouvir?** Aqui a docente anotará no quadro as informações e possíveis conceitos históricos já identificados pela turma. Espera-se que conceitos como: Terreiro, Tempo de Cativo, Senzala, Casa Grande, Chibata sejam sugeridas.

c) A partir dos conceitos identificados, perguntar a turma **o que significa tais conceitos** para uma melhor sondagem dos conhecimentos prévios.

3º Momento:

A turma deverá ser dividida em pequenos grupos para que a análise dos pontos seja feita. Nesse momento, o que será incentivado e compreendido é como

funciona o trabalho da historiadora e historiador, a fim de identificar a fonte histórica que estão trabalhando.

Uma pequena ficha técnica deve ser elaborada pela docente e entregue contendo os seguintes aspectos divididos em duas etapas: Crítica Externa e Crítica Interna. (SILVA; PRATES, 2020, p. 39)

CRÍTICA EXTERNA (SILVA; PRATES, 2020, p. 39)

- a) Que tipo de fonte estão analisando?
- b) Quem a produziu?
- c) Qual a data de sua produção?
- d) O que faz com que este seja um documento histórico?
- e) Para que finalidade foi escrito?

CRÍTICA INTERNA (SILVA; PRATES, 2020, p. 39)

- a) Qual assunto/tema do documento?
- b) Qual a relação do documento com o conteúdo de História?
- c) Quem são os sujeitos presentes no documento?
- d) Que ação e/ou pensamentos estão contidos em seu significado
- e) Quem tem acesso a esse documento?

Com o preenchimento da ficha técnica o pensamento da turma ficará mais organizado, facilitando assim o diálogo posteriormente. A docente com base no que foi colocado na ficha técnica (**ANEXO II**) deverá agora atentar-se a próxima etapa da intervenção.

4º Momento:

Após a identificação dos conceitos presentes no Ponto Cantado, é recomendado dividir os alunos em grupos e direcionar um conceito específico para cada grupo. Cada grupo deverá procurar elementos, exemplos ou referências que representem esse conceito dentro do Ponto Cantado.

Após a discussão e pesquisa dentro de cada grupo, é importante reproduzir o Ponto Cantado novamente para que os alunos possam perceber as mudanças e ampliação de compreensão que ocorreram a partir da pesquisa. Identificando novas perspectivas e significados, associando aos contextos históricos e culturais,

compreendendo a maneira que o conhecimento adquirido tem influência na interpretação do Ponto cantado.

Observa-se que os alunos por meio da participação ativa, constroem o conhecimento por meio da pesquisa, o diálogo e a reflexão crítica sobre o ponto, neste momento, uma fonte histórica. Bem como, perceberão como os diferentes conceitos e perspectivas podem aprimorar a compreensão de um mesmo objeto de estudo.

A partilha das descobertas com a turma oportunizará a compreensão coletiva do ponto cantado e sua relevância histórica.

5º Momento:

A docente deve compartilhar informações adicionais e conceituais com os alunos, enfatizando a importância da diversidade de fontes históricas. Ela pode destacar como os Pontos Cantados não apenas são significativos para a população adepta da religião, mas também para a compreensão da história da sociedade brasileira como um todo.

As informações repassadas aos alunos apresentarão o ponto cantado como expressões culturais e históricas, constituídas de memórias e significados que expõem a vivência e a resistência dos corpos negros na sociedade brasileira. Os alunos terão acesso a uma outra perspectiva da história, em contraponto a visão eurocêntrica e ampliando a compreensão das experiências e contribuições de diversos grupos sociais para nossa história, desenvolvendo uma consciência crítica e uma compreensão mais abrangente da sociedade brasileira e de sua diversidade cultural.

6º Momento:

No encerramento da intervenção, é importante comparar as anotações iniciais feitas na etapa do conhecimento prévio com a resolução da atividade proposta no Anexo III. Essa comparação permitirá avaliar o progresso e a fixação do conhecimento pelos alunos ao longo da intervenção. É recomendado que os alunos revisitem suas anotações iniciais e reflitam sobre as novas informações adquiridas durante o processo de ensino-pesquisa. Essa análise comparativa ajudará a reforçar os conceitos aprendidos, destacar o crescimento individual e coletivo dos alunos e promover uma reflexão sobre a importância do trabalho

realizado.

g) Técnicas de Ensino;

A importância desse método de ensino e aprendizagem se dá pela a nova possibilidade de oportunizar aos alunos a participação das alunas e alunos no processo de aprendizagem, pois, não traz o conteúdo pronto, pelo contrário, a teoria é aplicada por meio da investigação e descoberta de como aquele conhecimento foi produzido.

Trata-se da problematização da “pedagogia da crença” no qual o estudante acredita que a professora, o livro ou aquilo que lhe é prescrito e narrado se perdendo na pedagogia da resposta. A curiosidade nesse sentido é vista como comportamento incomum.

Paulo Freire (1985) defende a pedagogia da pergunta e denuncia a pedagogia da resposta, na sua obra Pedagogia da Autonomia o autor expressa seu pensamento que compreende o ensino e a pesquisa como indissociáveis, pois para ele, a aprendizagem não é possível sem a pesquisa.

De acordo com Paulo Freire as autoras e atores da escola devem

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

O autor evidencia a importância do estímulo a pergunta e a reflexão crítica dos alunos ao invés de aceitar passivamente as explicações do professor, para que haja um incentivo a curiosidade e a indagação dos estudantes, levando-os a questionar não apenas as respostas dadas, mas também o propósito das próprias perguntas.

Vale ressaltar que os momentos de explicação e narrativa por parte do professor são válidos e necessários, mas por meio da pedagogia da pergunta, tanto o professor quanto os alunos desenvolvem uma postura dialógica, aberta e

curiosa, tanto ao falar quanto ao ouvir.

Seu pensamento ressalta a importância da dialogicidade no processo educativo, em que a troca de ideias, a problematização e a busca conjunta pelo conhecimento são valorizadas. O professor não é visto como a autoridade que detém todas as respostas, mas sim como um facilitador do diálogo e do questionamento. É fundamental que tanto o professor quanto os alunos assumam uma postura epistemologicamente curiosa, ou seja, uma disposição constante de explorar, investigar e construir conhecimento de forma crítica e ativa.

E ainda,

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 95).

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1984b, p. 65-68).

A curiosidade deve ser estimulada, bem como a observação e delimitação do objeto de estudo, perguntas e comparações para que de fato ocorra uma compreensão mais aprofundada do conteúdo. A relação professor e aluno muitas vezes se limitam a uma narrativa em que o professor desempenha o papel de narrador e os alunos são receptores passivos do conhecimento transmitido.

Porém,

essa abordagem narrativa torna o conhecimento algo mecânico, e os alunos em meros recipientes a serem preenchidos pelo professor.

Sua crítica é direcionada a uma educação bancária, em que o conhecimento é repassado aos alunos sem que haja um diálogo crítico e uma participação ativa em sua construção. Para ele o professor deve ser mais do que um mero transmissor de conteúdos, ele deve ser um facilitador do processo de

aprendizagem, estimulando a participação dos alunos, sua capacidade de questionar, refletir e criar.

Devemos, portanto, repensar nossas práticas educativas buscando uma abordagem mais dialogada, em que o professor e alunos estejam engajados em um processo de construção do conhecimento de forma crítica, participativa e reflexiva.

É através desse diálogo e da valorização da curiosidade e capacidade crítica deles que o conhecimento se torna vivo, significativo e transformador.

h) Critérios de avaliação;

Participação da turma, preenchimento da ficha técnica da análise **Anexo II** do documento histórico, pesquisas e apresentação dos elementos que se refere ao conceito que ficaram responsáveis.

i) Bibliografia:

Especificamente quanto o uso dessa fonte no espaço da Educação Formal, Hermeto e Soares salientam que “ao professor de história cabe uma tarefa ainda mais complexa: utilizar a música como objeto de estudo e como fonte para a construção de capacidades voltadas à aprendizagem e à construção do conhecimento histórico pelos estudantes” (HERMETO; SOARES, 2017, p. 04). Isto é, a proposta de análise perpassa inicialmente a análise da letra, o gênero musical e a construção de mentalidade de determinada época histórica (ABUD; SILVA; ALVES; 2021).

Bittencourt (2008), destaca o desafio de utilizar a música como fonte histórica. Segundo o autor, é necessário ir além de simplesmente ouvir a música, pois é preciso também refletir sobre ela. A música, enquanto documento histórico, deve ser analisada levando em consideração elementos como analogia, tonalidades, melodias e estrutura lírica.

Ao utilizar os Pontos Cantados como fonte no ensino de história, é importante compreender que essa abordagem não pode ser considerada como algo completo e definitivo. Cada ponto cantado deve ser analisado de acordo com as capacidades analíticas do documento em si. Isso significa que a interpretação e compreensão dos pontos cantados como fonte histórica dependerá da análise cuidadosa dos elementos musicais e líricos presentes.

Dessa forma, a utilização dos Pontos Cantados como recurso no ensino de história requer uma postura crítica e analítica, explorando as diversas camadas de significado que podem estar presentes nesses elementos musicais. É importante considerar o contexto histórico, social e cultural em que esses pontos foram criados, bem como suas possíveis influências e impactos na sociedade.

RODA DE CONVERSA

Este estudo foi motivado pela vivência pessoal da pesquisadora como praticante da religiosidade umbandista e atuação como professora de história. A ausência dessa temática nos Currículos de História evidenciada por meio da prática docente, evidenciou os efeitos da continuidade e descontinuidade do domínio eurocêntrico do conhecimento no currículo escolar, que ocasionam silenciamentos e limitam a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Essa lacuna nos currículos revela uma priorização da história europeia em detrimento de outras perspectivas e contribuições culturais. Esse eurocentrismo no currículo escolar nega a presença e relevância das histórias das ancestralidades africanas e seus desdobramentos na sociedade brasileira.

Dessa forma, o estudo conseguiu explorar as complexidades dessas histórias, trazendo à tona os aspectos culturais, religiosos e sociais das ancestralidades africanas no Brasil. A pesquisa evidenciou as resistências e enfrentamentos históricos enfrentados pela população negra em nosso país.

O trabalho visa promover a valorização e o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da identidade brasileira, bem como fomentar discussões sobre a importância de incluir esses conteúdos nos currículos escolares. Além disso, a pesquisa também busca contribuir para a desconstrução do eurocentrismo e para a promoção de uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade e o pluralismo cultural.

Por meio da análise dos Pontos Cantados de Umbanda, foi possível revelar elementos de memória histórica, testemunhos e aprendizados relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Os Pontos Cantados de Umbanda entoados durante as práticas religiosas transmitidos oralmente, carregam consigo narrativas, símbolos e referências que remontam à diáspora africana e à história da população negra no Brasil. Ao estudar esses pontos cantados, foi possível identificar e interpretar os elementos presentes neles, constituindo-se como um valioso acervo para o ensino de história.

Os pontos cantados proporcionam uma compreensão dos trânsitos ancestrais africanos em diferentes contextos históricos, como a escravidão, o sincretismo religioso e a resistência cultural. Eles permitem uma conexão direta com a história vivida pelos homens e mulheres viventes desse contexto, trazendo à tona suas

experiências, saberes e lutas ao longo do tempo.

Ao incorporar esses pontos cantados no ensino de história, é possível oferecer aos alunos uma abordagem mais ampla e inclusiva, que vai além dos tradicionais relatos eurocêntricos. Essa pedagogia decolonial possibilita a valorização das contribuições africanas para a formação do Brasil. Além disso, ao utilizá-los como recursos pedagógicos, promove-se uma educação mais participativa e envolvente, permitindo que os estudantes mergulhem na história por meio da música e da oralidade.

Essa abordagem renovada do ensino de história busca explorar as pedagogias presentes nos terreiros de Umbanda, reconhecendo-os como espaços de produção e transmissão de conhecimento histórico. Os terreiros são ambientes ricos em saberes ancestrais, onde a oralidade, a música, a dança e as práticas rituais são utilizadas como formas de preservar a memória coletiva e ensinar as gerações futuras.

Em suma, a análise dos Pontos Cantados de Umbanda revela um valioso acervo para o ensino de história, que permite compreender os trânsitos ancestrais africanos, promover uma pedagogia decolonial e valorizar a cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional.

A utilização dos Pontos Cantados no ensino de história vai além de uma simples estratégia pedagógica. Ela carrega consigo dimensões políticas, poéticas e estéticas, comprometidas com a valorização da diversidade de existências e experiências sociais, promovendo assim uma ação descolonizadora no campo da educação.

Os Pontos Cantados são expressões culturais vivas da religiosidade umbandista, transmitidas oralmente e preservadas ao longo do tempo. Eles refletem a cosmovisão, as memórias e os conhecimentos dos praticantes da Umbanda, incluindo narrativas e símbolos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. Ao trazer essas expressões para o contexto do ensino de história, é possível romper com a visão eurocêntrica e monocultural que tradicionalmente prevalece nas salas de aula.

Ao incentivar outros educadores a adotarem essa abordagem em suas práticas, o trabalho busca disseminar uma perspectiva mais inclusiva e diversificada no ensino de história. Isso envolve reconhecer e valorizar as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras para a formação do país, superando estereótipos

e preconceitos presentes na sociedade.

Essa abordagem pedagógica também estimula a reflexão crítica dos estudantes sobre as múltiplas histórias e perspectivas que compõem a narrativa nacional. Ela os convida a questionar as estruturas de poder e a refletir sobre a importância da valorização da diversidade cultural e da luta contra a discriminação e o racismo.

Em resumo, o uso dos Pontos Cantados no ensino de história representa uma ação descolonizadora, comprometida com a valorização da diversidade e das experiências sociais. A intervenção pedagógica proposta neste estudo fundamentam-se na pedagogia da pesquisa, que estimula os alunos a buscar respostas e a desenvolver uma postura crítica em relação ao conhecimento. Essa abordagem se contrapõe à pedagogia da crença, promovendo uma educação problematizadora e desafiando a noção de uma história estática e finalizada.

É importante ressaltar que o trabalho em questão não tem a intenção de esgotar todas as pesquisas e abordagens possíveis sobre a temática da Umbanda. A natureza dinâmica e em constante evolução dessa religião torna isso impossível.

No entanto, as contribuições apresentadas neste trabalho fornecem uma referência teórica e metodológica para outros professores interessados em explorar a temática, estimulando a produção de conhecimento, a reflexão crítica e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula.

Ao fornecer uma base teórica sólida e sugestões metodológicas, o trabalho busca facilitar a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, proporcionando aos educadores subsídios para abordar a temática de forma respeitosa, ética e abrangente. Dessa forma, espera-se que outros professores possam se inspirar e adaptar as contribuições apresentadas de acordo com as necessidades e particularidades das turmas.

Além disso, é importante destacar que a pesquisa e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional devem ser um processo contínuo, que envolve diálogo, aprendizado constante e abertura para a pluralidade de vozes e perspectivas. Através desse processo, é possível construir uma abordagem cada vez mais inclusiva, respeitosa e enriquecedora para a Educação.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre**, 2018

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. De & FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 78 – 82. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/download/2153/1430/8847>. Acesso em 23 de abril de 2023.

ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de. **Quem foi que falou em igualdade?** -1ª ed. –Rio de Janeiro: Editora autografia Edição e comunicação Lda,2015.

ALVES, Adeir Ferreira; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **Acenstralidade africana na afrodiáspora: conhecimento, existência e vida**. V. 07, nº 01, jan.-abr., 2021.

AMARAL, R. SILVA, V. G. **Foi conta pra todo canto**: as religiões afro-brasileiras nas letras do repertório popular brasileiro. In *Revista Afro-Ásia*, Salvador, UFBA, n. 34, p. 189-235, 2006.

BARBOSA. Ademir. **O livro essencial de Umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas – uma introdução ao seu uso historiográfico**. 2019.

BARROS, Carlos Henrique :Farias de. **Enino de História, Memória e História Local**. 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. Trad. Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BLOCH, M. **Apologia da História: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO; Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educaional, vol. 10, num. 29, janeiro-abril, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

CUMINO, Alexandre. **História da Umbanda: uma religião brasileira**. São Paulo: Madras, editora, 2010.

CUMINO, Alexandre. **Médium: incorporação não é possessão**. São Paulo: Madras, 2016

CASTRO, Y. P. de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; T;opbooks, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. **Coroas de glória, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823**. . São Paulo: Companhia das Letras. . Acesso em: 11 fev. 2023. , 1998

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELGADO, David Dias. **Cruzes e Encruzilhadas: Sincretismo e identidade nos terreiros de Umbanda no eixo Rio - São Paulo**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/26521/1/David%20Dias%20Delgado.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DEUS, Zélia Amador de. **O corpo negro como marca identitária na diáspora africana**. Artigo eletrônico. Salvador, 2011, V. 11, p. 1- 11.

DOMINGUES, Joelza Ester. **A grande fazenda de cana-de-açúcar do Brasil colônia**. Ensinar História, 2016. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/para-colorir-fazenda-de-cana-do-brasil-colonia/>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester **O Brasil colonial passado a limpo: 13 afirmações ultrapassadas**. Ensinar História, 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/o-brasil-colonial-passado-a-limpo/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. **70 palavras de origem Africanas**. Ensinar História, 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/infograficos/70-palavras-de-origem-africanas/>. Acesso em 25 de Janeiro de 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história – reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez/Associados, 1985

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIUMBELLI, Emerson. **Zélio de Moraes e as origens da umbanda no Rio de Janeiro**. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). Caminhos da alma: memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

LE GOFF, Jacques (Trad. Bernardo Leitão). **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIMA, Geórgia Pereira. **BNCC/Acre: entre diálogos da implantação aos impactos na formação docente**. In: BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico] / Ângela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

LIMA, Geórgia Pereira. **Pibid história: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente**. IN: Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução / Organizado por: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos. – Rio Branco: Nepan Editora, 2017.

LIMA, Geórgia Pereira. **Relatório de pós-doutoramento em Ensino de História**. UnifAp, 2021;

LINARES, R. A; TRINDADE, D. F; COSTA, W. V. Iniciação à Umbanda. 1. ed. São Paulo: Madras, 2010

LOPES, N. **Novo Dicionário banto do Brasil**. São Paulo: Pallas, 2003.

LOMBARDI, J. C. **História e historiografia da educação: atentando para as fontes**. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs). **O português afro-brasileiro**. Salvador: Ed. Universidade da Bahia, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MOREIRA, Maria Cristina; RÔÇAS Giselle, PEREIRA, Marcos Vinicius Pereira; ANJOS, Mayita Brandão dos. **Produtos Educacionais de um Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências**. R. Bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 344-363, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5697/pdf>

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NUNES, Davi. **A palavra não é senzala, é quilombo**. Soter Preta, 2017. Disponível em: <https://portalsoteropreta.com.br/palavra-nao-e-senzala-e-quilombo-por-davi-nunes/>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

NOGUEIRA, André. **Situação Desemuna: a terrível vida nas senzalas brasileira.** Aventuras na História, 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/insalubridade-castigos-e-uma-refeicao-diaria-os-horrores-das-senzalas-brasileiras.phtml>. Acesso em 22 de novembro de 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade; corpo e mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Editora gráfica popular, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** V. 28, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de abril de 2023.

ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro: umbanda e sociedade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. **A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância.** Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. eISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12370>

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005.

RHONDE, Bruno Faria. **Umbanda, uma religião que não nasceu: breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo Umbandista.** In. Revista de Estudos da Religião. Bahia, 2009, março, pp. 77-96.

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins; BARROS, Ana Carolina Magno de. **Pontos Cantados de pretos-velhos na Tenda Luz do Oriente: memória e ancestralidade.** Macapá, v.8, n.4, 2º sem, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335998947_Pontos_cantados_de_pretos-velhos_na_Tenda_Luz_do_Oriente_memoria_e_ancestralidade. Acesso em: 23 de abril de 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas,** 2017.

SALES, Verônica Amaral. **Umbanda: Preconceitos e Similaridades,** 2017.

SILVA, Italva Miranda da. **Terreiros de Candomblé na Amazônia Acreana: Lutas e solidariedades na construção de territórios e identidades,** 2009.

SILVA, J. S. PRATES, A. E. **O Ponto Cantado de Umbanda como fonte história para o Ensino de História.** In. Revista do Corpo Docente de Programa de Pós-Graduação em História da UnB. Brasília, 2020, n. 36, p. 29-46, jan/jun, 2020.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. **Paulo Freire e a Pedagogia da pesquisa.** Artigo. Eja em Debate, Florianópolis, ano 3, n. 4. Jul, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1499>. Acesso em 07 de janeiro de 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VERGER. Pierre Fatumbi. Orixás. **Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo.** 6. ed. Salvador: Corrupio Comércio, 2002.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LI dA/edit>>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANEXOS

ANEXO (I) – QUADRO DE CONTEÚDOS

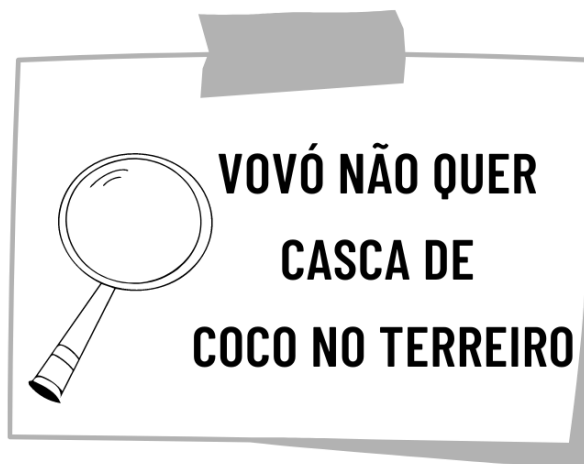
ANÁLISE RC – 6º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO
Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico. (CRUA, 2018, p. 1031)	Compreensão da importância do trabalho do historiador e dos diferentes tipos de fontes para a produção do conhecimento histórico. (CRUA,2018, p. 1031)
Analisar e compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura, a partir da espécie humana, em diferentes contextos históricos.	Reconhecimento, valorização e problematização da diversidade cultural dos princípios tidos como inerentes à natureza humana.
ANÁLISE RC – 7º ANO	
Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas, a partir da chegada dos europeus. (CRUA,2018 p.1815)	Elaboração de questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (CRUA, 2018 p.1815)
Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade. (CRUA,2018 p.1817)	Reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas, seringueiros e grupos quilombolas. (CRUA,2018 p.1817)
Conhecer as diferentes formas de organização social do trabalho, em suas diversas temporalidades. (CRUA,2018 p.1819)	Análise dos mecanismos e das dinâmicas de comércio de escravizados, em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões africanas de procedência dos escravizados. (CRUA,2018 p.1819)
ANÁLISE RC – 8º ANO	
Identificar e analisar os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira, na construção de sua identidade nacional. (CRUA,2018 p.1829)	Discussão do papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. (CRUA,2018 p.1829)
Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente, em relação a indígenas e afrodescendentes. (CRUA,2018 p.1833 -1834)	Identificação e comparação dos aspectos das estruturas sociais da atualidade, com o legado da escravidão no Brasil e discussão sobre a importância de ações afirmativas. (CRUA,2018 p.1833 -1834)
	Identificação dos mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e dos indígenas, avaliando os seus resultados. (CRUA,2018 p.1834)

	<p>Identificação de situações de preconceito em relação a minorias étnicas no Brasil, especialmente, indígenas e afrodescendentes, compreendendo e discutindo sua importância na participação da formação econômica, política e social da sociedade brasileira. (CRUA,2018 p.1834)</p> <p>Identificação e explicação de situações de preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, culturais e de outras naturezas em contextos históricos específicos, como por exemplo, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. (CRUA,2018 p.1834)</p> <p>Identificação das tensões e dos significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. (CRUA,2018 p.1834)</p>
ANÁLISE RC – 9º ANO	
Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico. (CRUA,2018 p.1838)	Descrição e análise das relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira, entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. (CRUA,2018 p.1838)
Pesquisar, identificar e diferenciar formas de organização políticas, que se fizeram presentes na História do Brasil, que respeitaram ou não os valores humanos e a diversidade sociocultural. (CRUA,2018 p.1839)	Estabelecimento de relações sobre a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. (CRUA,2018 p.1840)
Conhecer e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo, na sociedade. (CRUA,2018 p.1840)	Identificação dos direitos civis, políticos e sociais, expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (CRUA,2018 p.1840)
Identificar, contextualizar e posicionar-se, criticamente, frente a atitudes de desrespeito e violação dos direitos humanos. (CRUA,2018 p.1846)	Identificação de ações de extermínio, racismo, tortura, discriminação contra a mulher e outras situações de violação dos direitos humanos, em contextos históricos específicos, com ênfase em

	episódios da História do Acre. (CRUA,2018 p.1846)
	Identificação e discussão das diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo e repudiando quaisquer situações e formas de preconceito e violência. (CRUA,2018 p.1846)

ANEXO (II) – FICHA TÉCNICA DE ANÁLISE DO PONTO CANTADO

ANALISANDO A FONTE HISTÓRICA



CRÍTICA EXTERNA

1. Que tipo de fonte estão analisando?

2. Quem a produziu?

3. Qual a data de sua produção?

4. O que faz com que este seja um documento histórico?

5. Para que finalidade foi escrito?

NOME:

PROFESSOR:

SÉRIE:

DATA:

ANEXO (III) - SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Nome: _____

Vovó não quer casca de coco no terreiro



COLE AQUI

Vovó não quer casca de coco no terreiro

Vovó não quer casca de coco no terreiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Vovó não quer)
Vovó não quer casca de coco no terreiro (E balança, vovó)
Vovó não quer casca de coco no terreiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Pra não lembrar)
Pra não lembrar do tempo do cativoiro


Vovó é filha de um ventre livre
Nasceu feliz, depois da abolição
Casca de côco lhe traz na lembrança
O amor escravo, de seu pai, João (Vovó não quer)

Vovó se lembra da velha senzala
Da Casa Grande e do terreirão
Da chibata que cortava o corpo
Do nêgo velho do seu coração
Da sinhazinha, moça muito bela
Da saia de renda e de Pai João
Broa de milho em panela de ferro
De café socado a base de pilão (Vovó não quer)

Grife as palavras que mais lhe chamaram atenção

COLE AQUI

A quais países pertenciam os homens e mulheres africanas que foram aprisionados e sequestrados para o Brasil no período de Escravização?



COLE AQUI

Tempo de Cativoiro


As palavras deste caça-palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

Encontre o que se pede

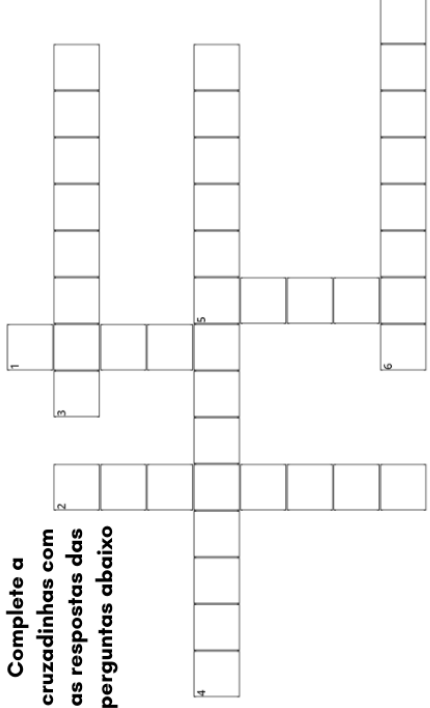
- Galpões de porte médio ou grande em que os escravos passavam a noite.
- Local que o dono do engenho (escravizador) e família moravam.
- Instrumento utilizado para punir fisicamente as pessoas escravizadas
- Proibições sofridas pelos(as) africanos(as) quando aportaram no Brasil

R H S E N Z A L A T A S
S E M D D G E R O I E E
A T S N F E S T A S N N
O G B A O Y D I M F F W
I O S R D I H R O N O L
S H F G S E T E I I H A
F B E A L A Y T D T M T
S O Y S E E R O I B E A
A A T A B I H C E P I O
A I R C H U V L Y A A H
E N N Y O O R R O N A K
N O Y O O A A S G C A N

COLE AQUI



Complete a cruzadinhas com as respostas das perguntas abaixo




Verticais

- Vovó nasceu depois da abolição, ou seja, da Lei o que o cativeteiro representa para Vovó no Ponto Cantado? (Resposta 1)
- Vovó nasceu de um ventre livre, portanto ela nasceu?

Horizontais

- comunidades formadas no Brasil durante o período colonial por africanos escravizados e/ou seus descendentes.
- o que o cativeteiro representa para Vovó no Ponto Cantado? (Resposta 2)
- O ponto cantado fala sobre o que da Vovó?

COLE AQUI



Tempo de resistência

Você sabe quem é?

_____ líder quilombola trazida como escravizada para o Brasil e liderou o Quilombo do Piolho, localizado no atual estado do Mato Grosso.

_____ líder quilombola que liderou uma das maiores revoltas de escravizados do Maranhão, a Balaiada.


_____ uma das mais antigas líderes negras no Brasil e um dos maiores símbolos da batalha pela liberdade negra do regime escravocrata.

_____ liderado a resistência do quilombo contra os ataques portugueses, no século XVII.


AQUALTUNE
TEREZA DE BENGUELA

ZUMBI DOS PALMARES
COSME BENTO

COLE AQUI



Enumere os conceitos abaixo que compõe a música da atividade.



espíritos que representam generosidade, amor, humildade e se apresentam sob a imagem de idosos africanos

Músicas sagradas tocadas nos terreiros de Umbanda e que compõem sua fé.


tudo aquilo produzido pelo ser humano que são utilizados pelos(as) historiadores(as) para a produção do conhecimento histórico.

linhagem ou herança de uma pessoa, ou grupo que inclui seus ancestrais e suas raízes familiares.

construção que pode ser transmitida para gerações seguintes.


1 - Memória 2- Fontes Históricas 3- Pretos e Pretas Velhas 4- Ancestralidade 5 - Pontos Cantados

COLE AQUI



Tempo de liberdade

Relacione as duas colunas interligando cada lei a seu devido feito.



Lei Eusébio de Queirós (1850)

Lei do Ventre Livre (1871)

Lei dos Sexagenários (1885)

Lei Áurea (1888)

liberdade para os(as) escravizados(os) maiores de 60 anos

Fim do tráfico negro

liberdade para filhos(as) das mulheres escravizadas que nasceram a partir da criação da lei.

Abolição da escravidão

COLE AQUI

GABARITO

Nome: _____

Vovó não quer casca de coco no terreiro



COLE AQUI

Vovó não quer casca de coco no terreiro

Vovó não quer casca de coco no terreiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Vovó não quer)
Vovó não quer casca de coco no terreiro (E balança, vovó)
Vovó não quer casca de coco no terreiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro (Pra não lembrar)
Pra não lembrar do tempo do cativoiro

Vovó é filha de um ventre livre
Nasceu feliz, depois da abolição
Casca de côco lhe traz na lembrança
O amor escravo, de seu pai, João (Vovó não quer)

Vovó se lembra da velha senzala
Da Casa Grande e do terreirão
Da chibata que cortava o corpo
Do nêgo velho do seu coração
Da sinhazinha, moça muito bela
Da saia de renda e de Pai João
Broa de milho em panela de ferro
De café socado a base de pilão (Vovó não quer)

Grife as palavras que mais lhe chamaram atenção

COLE AQUI

A quais países pertenciam os homens e mulheres africanas que foram aprisionados e sequestrados para o Brasil no período de Escravização?



Partira de diferentes localidades da África, tais como, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial, Camarões, República do Congo, Angola e outros.

COLE AQUI

Tempo de Cativoiro

As palavras deste caça-palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

Encontre o que se pede

- Galpões de porte médio ou grande em que os escravos passavam a noite. **SENZALA**
- Local que o dono do engenho (escravizador) e família moravam. **CASA GRANDE**
- Instrumento utilizado para punir fisicamente as pessoas escravizadas. **CHIBATA**
- Proibições sofridas pelos(as) africanos(as) quando aportaram no Brasil. **FÉ, IDIOMA, FESTAS**

R	H	S	E	N	Z	A	L	A	T	A	S
S	E	M	D	D	G	E	R	O	I	E	E
A	T	S	N	F	E	S	T	A	S	N	N
O	G	B	A	O	Y	D	I	M	F	F	W
I	O	S	R	D	I	H	R	O	N	O	L
S	H	G	S	E	T	E	I	I	H	A	
F	B	E	A	L	A	Y	T	D	T	M	T
S	O	Y	S	E	E	R	O	I	B	E	A
A	A	T	A	B	I	H	C	E	P	I	O
A	I	R	C	H	U	V	L	Y	A	A	H
E	N	Y	O	O	R	R	O	N	A	K	
N	O	Y	O	O	A	A	S	G	C	A	N

COLE AQUI

GABARITO

Complete a cruzadinhas com as respostas das perguntas abaixo

Horizontais

1. Vovô nasceu depois de abolição, ou seja, da Lei colonial por africanos escravizados e/ou seus descendentes. (Resposta 1)
2. Vovô nasceu de um ventre livre, portanto ela nasceu? Cantado? (Resposta 2)
3. O ponto cantado fala sobre o que da Vovô?

Verticais

1. Vovô nasceu depois de abolição, ou seja, da Lei colonial por africanos escravizados e/ou seus descendentes. (Resposta 1)
2. Vovô nasceu de um ventre livre, portanto ela nasceu? Cantado? (Resposta 2)
3. O ponto cantado fala sobre o que da Vovô?

COLE AQUI

Tempo de resistência

Você sabe quem é?

TEREZA DE BENGUELA líder quilombola trazida como escravizada para o Brasil e liderou o Quilombo do Pilho, localizado no atual estado do Mato Grosso.

COSME BENTO líder quilombola que liderou uma das maiores revoltas de escravizados do Maranhão, a Balaiada.

AQUALTUNE uma das mais antigas líderes negras no Brasil e um dos maiores símbolos da batalha pela liberdade negra do regime escravocrata.

ZUMBI DOS PALMARES liderado a resistência do quilombo contra os ataques portugueses, no século XVII.

AQUALTUNE **ZUMBI DOS PALMARES**
TEREZA DE BENGUELA **COSME BENTO**

COLE AQUI

Enumere os conceitos abaixo que compõe a música da atividade.

espíritos que representam generosidade, amor, humildade e se apresentam sob a imagem de idosos africanos **3**

5 Músicas sagradas tocadas nos terreiros de Umbanda e que compõem sua fé.

tudo aquilo produzido pelo ser humano que são utilizados pelos(as) historiadores(as) para a produção do conhecimento histórico. **2**

4 linhagem ou herança de uma pessoa, ou grupo que inclui seus ancestrais e suas raízes familiares.

construção que pode ser transmitida para gerações seguintes. **1**

1 - Memória 2 - Fontes Históricas 3- Pretos e Pretas Velhas 4- Ancestralidade 5 - Pontos Cantados

COLE AQUI

Tempo de liberdade

Relacione as duas colunas interligando cada lei a seu devido feito.

Lei Eusébio de Queirós (1850) — liberdade para os(as) escravizados(os) maiores de 60 anos

Lei do Ventre Livre (1871) — Fim do tráfico negreiro

Lei dos Sexagenários (1885) — liberdade para filhos(as) das mulheres escravizadas que nasceram a partir da criação da lei.

Lei Áurea (1888) — Abolição da escravidão

COLE AQUI