



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NATÁLIA DA SILVA CRUZ

**“A HISTÓRIA QUE A ‘HISTÓRIA’ NÃO CONTA”: O SAMBA-ENREDO COMO
UMA VISÃO DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Agosto/ 2025



NATÁLIA DA SILVA CRUZ

**“A História que a ‘História não Conta”: O Samba-enredo como uma visão
decolonial no Ensino de História**

Dissertação Final apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História/
PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de
Roraima.

Orientadora: Prof^a Dra Marcella Albaine Farias
da Costa

Boa Vista, RR
2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C957h Cruz, Natália da Silva.

“A história que a’ História’ não conta” : o samba-enredo como uma visão decolonial no ensino de História / Natália da Silva Cruz. – Boa Vista, 2025.

86 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1 – Ensino de História. 2 – Decolonialidade . 3 –Samba. 4 –Samba -enredo . I – Título. II – Costa, Marcella Albaine Farias da (orientadora).

CDU – 78.067.26

Em memória de minha mãe, Eva,
que me deu a vida e, com amor, me ensinou a vivê-la.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa é um processo difícil, mas satisfatório. Deixar para a sociedade alguma contribuição da filosofia de vida que você acredita, através da educação, é o que dá sentido para tudo isso. Logo, como parte desse processo, nessa parte deste trabalho, dedico um momento de reconhecimento a minha rede de apoio, a coletividade que considero como a força motriz de nossa existência, que nos cercam, nos atravessam, nos sustentam.

Por isso, sigo sambando no ritmo que essa expressão me inspira, e com o coração cheio de gratidão, menciono aqui aquelas e aqueles que fizeram tudo isso ganhar mais sentido. Porque nenhuma travessia é solitária, e todo batuque ecoa mais longe quando há mãos e corações partilhando o amor.

Em primeiro lugar, minha gratidão e amor ao Criador da minha existência — Deus. A Ele, que é o sopro da minha vida, realizador dos meus sonhos e a inspiração dos projetos que aqui se concretizam.

Em segundo, minha família: à base que me sustenta e me formou em essência e afeto. Às orações de minha mãe, Eva, que agora ecoam de outro plano, mas seguem me guiando com doçura e firmeza; ao meu pai, Valdeci, e irmãos, Lucas e Luiz, minhas tias/mães, Francisca Cruz e Maria de Lourdes, minha prima amada, Adriana Cruz, presença e raiz do que sou, porto seguro de cada passo dado até aqui.

À minha orientadora, Marcella Albaine, parceira de jornada, inspiração pessoal e acadêmica, um verdadeiro diamante que veio das terras do Sudeste para brilhar no Norte. Sua atuação vem transformando e dando protagonismo à Amazônia, o que já faz dela filha desta terra que tão bem acolheu e que ela também escolheu. Presença de Marcella é um presente para a educação Roraimense e uma sorte imensa para nós, orientandas e orientandos, alunas e alunos, que temos o privilégio de aprender com uma educadora que alia rigor intelectual, escuta atenta e afeto genuíno.

À minha turma do mestrado, ingressante em 2023, minha profunda gratidão. Parceiros e parceiras de caminhada, amigos e amigas que, ao meu lado, ajudaram a construir as ideias que fundamentam esta pesquisa. Compartilhamos as primeiras aulas, as descobertas, os desafios, e enfrentamos tudo juntos, com generosidade, escuta e muito afeto. Esse percurso se fez mais leve e mais potente porque foi coletivo.

Especialmente, Thaymara Lucena, amiga desde o preparatório de pré-vestibular, reservando-nos a sorte de caminharmos juntas durante todo o percurso da graduação, da educação básica, e agora desse momento tão importante para nossa carreira profissional. Thaymara foi generosa e solícita durante todo o percurso, as trocas e conversas tornaram esse processo mais leve e afetuoso.

Agradecimento especial também ao grande amigo Antônio Carlos, um amigo brilhante, incansável, muito generoso, leal, dedicado, parceiro em todos os momentos, muito obrigada, com ele, ficou mais fácil.

Por fim, ao amigo, Francieliton Paixão, um professor que com sua forma bem-humorada e dedicada compartilhou comigo momentos importantes para a conclusão desta pesquisa.

Ao que pra mim é sagrado, as amizades. Às mulheres de minha vida, que me inspiram, que me ensinam. Albetania Santana, porto seguro, abrigo, parceira em todo o processo deste trabalho e de minha vida. Victória Resplandes, minha irmã, bálsamo de amor. Lidya Fagundes, amizade propósito, que de tão longe transforma a rotina em dias melhores. Nathália Rosa, amizade gêmea, forte e abençoada. Marià Batalha, com generosidade e delicadeza sempre disponível em momentos de dificuldades e alegrias. Rebeca Coelho, amiga de infância. Loyana Queiroz, grande amiga de lutas e alegrias. Ao meu cunhado, grande amigo, Ariel Moura. A pessoa que me faz ter leveza e muita felicidade, Dhemerson Azevedo, seguindo do meu cunhado querido, Marcílio Alencar. Também, não menos importante: Tayná, Rosicléa Amorim, Dalva Matos, Paloma Mota, aos amigos, Felipe Lopes, Yago Araújo, Felipe de Jesus.

Aos meus alunos, meus amados alunos, minha razão diária de continuar podendo acreditar no poder transformador da educação, cada um me apresenta um universo novo de possibilidades, que me ensinam mais do que qualquer livro ou teoria. “Ensiná-los” é aprender a renovar a esperança diariamente. A escuta atenta, os olhares curiosos, as perguntas inesperadas e até os silêncios foram combustíveis necessários no processo desse trabalho. A todos, o meu muito obrigada, especialmente aos alunos da 3ª série do Ensino médio que se empenharam, mobilizaram, se comprometeram de forma bonita, crítica, reflexiva e afetuosa, no decorrer da produção desta pesquisa, que não é só minha, é nossa.

Por fim, , que abriu as portas e janelas, para formar o ser humano, profissional, professora, e pesquisadora que estou me tornando. A universidade pública é necessária para a construção de um sociedade democrática, inclusiva e reflexiva.

RESUMO

Acredito que o samba seja uma das maiores expressões culturais da sociedade brasileira e parte elementar de nossa identidade como povo, assim podendo ser material pedagógico potente, dentro da perspectiva escolar. Pensando nisso, esta pesquisa visa propor uma reflexão sobre o uso do samba-enredo na aula de História, construindo uma visão decolonial para o ensino dessa disciplina. Para atingir os objetivos desta investigação, metodologicamente este trabalho está pautado em revisões bibliográficas, com autores do campo do Ensino, e análise documental, pautada nas letras do samba. Na perspectiva teórica, está embasada em pesquisadores do campo do Ensino de História, como Circe Bittencourt, Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel. Adentrando aos conceitos de Decolonialidade e Samba, mobilizamos os conceitos discutidos por Luiz Rufino, Cinthia de Araújo, Helena Araújo e Luiz Antonio Simas. Seguindo, examinamos criticamente os temas e narrativas presentes nas letras do samba “Hutukara” e “História para ninar gente grande”, elaboradas, respectivamente, pela Escola Acadêmicos do Salgueiro e Estação Primeira de Mangueira. Como dimensão propositiva, a pesquisa apresenta roteiros de aprendizagem digitais, elaborados no aplicativo Sway, destinados a professores e estudantes, com vistas a fomentar práticas pedagógicas decoloniais mediadas pelo samba-enredo e voltadas para a construção de uma educação crítica, plural e representativa.

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonialidade; Samba; Samba-enredo.

ABSTRACT

I believe that samba is one of the greatest cultural expressions of Brazilian society and an essential part of our identity as a people, thus serving as a powerful pedagogical resource within the school context. With this in mind, this research aims to propose a reflection on the use of the samba-enredo in History classes, fostering a decolonial perspective for teaching this discipline. To achieve the objectives of this investigation, the methodology is based on bibliographic reviews, drawing from authors in the field of Education, and documentary analysis focused on samba lyrics. The theoretical framework is grounded in researchers in the field of History Education, such as Circe Bittencourt, Ana Maria Monteiro, and Carmen Teresa Gabriel. In approaching the concepts of Decoloniality and Samba, we mobilize the discussions developed by Luiz Rufino, Cinthia de Araújo, Helena Araújo, and Luiz Antonio Simas. Subsequently, we critically examine the themes and narratives present in the samba lyrics “Hutukara” and “História para ninar gente grande,” composed respectively by the Acadêmicos do Salgueiro and Estação Primeira de Mangueira samba schools. As a propositional dimension, the research presents digital learning scripts, created in the Sway application, intended for teachers and students, aiming to foster decolonial pedagogical practices mediated by the samba-enredo and oriented toward building a critical, plural, and representative education.

Keywords: Decoloniality; History Teaching; Samba; Samba-enredo.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Interface do Sway.....	57
Figura 2 - Imagem ilustrativa do episódio “Samba-enredo em sala de aula como linguagem decolonial” do <i>podcast</i> utilizado como recurso didático.....	68
Figura 3 - Imagem ilustrativa do episódio do podcast “Uma conversa com Luiz Antonio Simas”, sobre Samba-enredo, utilizado como recurso didático.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I – ENSINO DE HISTÓRIA, PROCESSO HISTÓRICO E CURRÍCULO.....	14
1.1 Histórico do Ensino de História	14
1.1.2 Uma discussão sobre currículo no Ensino de História.....	17
1.2 Decolonialidade.....	21
1.2.1 Rompendo com a Colonialidade.....	21
1.2.2 Educação como arma decolonial.....	23
1.3 Samba.....	23
1.3.1 Quem é o Samba.....	24
1.3.2 Escolas de Samba.....	24
1.4 Samba-enredo, Conceito e Versos.....	28
1.4.1 Samba-enredo cantando a História do Brasil.....	28
1.4.2 Samba-enredo em Roraima.....	31
II – O SAMBA-ENREDO PEDE PASSAGEM, A ANÁLISE DO SAMBA-ENREDO: “HUTUKARA” DA G.R.E.S ACADÊMICOS DO SALGUEIRO E “História para Ninar Gente Grande” DA G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA”	33
2.1 O Samba-enredo como linguagem pedagógica.....	33
2.2 Contextualização do Samba-enredo: “Hutukara” - o samba que sonha com os Yanomamis	35
2.2.1 Análise crítica do Samba-enredo “HUTUKARA”	35
2.3 Contextualização do samba-enredo “História para Ninar Gente Grande”: adentrando ao mundo decolonial da Mangueira.....	44
2.3.1 Análise crítica do samba-enredo: “História para Ninar Gente Grande”	45

III – PRATICANDO A LINGUAGEM DO SAMBA-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	45
3.1 Uma discussão sobre Humanidades Digitais e roteiros de aprendizagem.....	52
3.1. 1 Uma discussão sobre a cultura digital no Ensino de História.....	52
3.1.2 Roteiros de Aprendizagem.....	55
3.2 DIMENSÃO PROPOSITIVA: ROTEIROS DE APRENDIZAGEM.....	57
3.2.1 Roteiro de aprendizagem aula decolonial através do samba-enredo.....	59
3.2.2 Roteiro de Aprendizagem Samba-enredo na sala de aula.....	62
2.3 Roteiro de Aprendizagem “Hutukara”: desaprendendo a língua do opressor.....	64
3.2.4 Roteiro de Aprendizagem História para Ninar Gente Grande, o samba que conta o que a “história” não conta.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por título: “A história que a ‘História’ não conta: o samba-enredo como uma visão decolonial no Ensino de História”. Início este trabalho com o samba-enredo intitulado “História para Ninar Gente Grande”, da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, o qual aborda uma visão decolonial da trajetória histórica do Brasil, como cantam seus versos; a escola de samba conta uma versão que a “História” não conta, trazendo à luz personagens importantes do Brasil que foram invisibilizados dessa narrativa.

No decorrer de minha trajetória profissional, mesmo que ainda breve, apenas três anos de atuação na educação básica, iniciando no ano de 2022, a filosofia na qual acredito está voltada para uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

Com isso, entendendo e percebendo a escola como um espaço heterogêneo, diverso, plural, por diversas vezes, compreendendo alguns desafios enfrentados por professores que partilham dessa mesma filosofia.

Percebemos então, não de forma rara, como são minimizadas as alternativas para empregar esse modelo de educação, devido a um currículo eurocêntrico e homogêneo que nós professores somos orientador a seguir na nossa prática docente.

Percebendo essa singularidade eurocêntrica presente no currículo, notamos então a ausência de representatividade na educação básica: os estudantes algumas vezes não se reconhecem nas aulas de História e o conteúdo abordado, por diversas vezes, afasta o aluno de sua própria realidade.

Dessa forma, o ensino de História, nesse contexto, torna-se, muitas vezes, um instrumento de distanciamento entre o conteúdo e a realidade vivida pelos alunos. A aprendizagem passa a ser mecânica, tecnicista, uma “educação bancária”, nos termos de Freire (2013), na qual os estudantes são tratados como receptáculos vazios, obrigados a memorizar informações descoladas de suas vivências, sem espaço para a reflexão crítica.

Por isso, conhecendo a história do samba e por entendê-lo não apenas como mais um gênero musical brasileiro, mas a expressão viva de uma cultura afro-brasileira, nascida na resistência, da dor e da alegria, a proposta é usar o samba como instrumento crítico na sala de aula, capaz de gerar nos discentes um reconhecimento e identificação, reflexão crítica, aproximando-os de suas próprias vivências, através das letras cantadas nas avenidas do nosso país.

Busco compreender a linguagem do samba, mais precisamente, o samba-enredo, dependendo da forma de uso, como uma potencialidade decolonial no ensino, essa decolonialidade que não está apenas nas palavras, mas na forma de agir, de ser, de se expressar.

Assim, entendendo a descolonização não como meramente um conceito, “mas uma prática que integra a emergência pela cura e pela liberdade, que batalha pela dignidade do existir, com todas as linguagens possíveis” (Rufino, p. 50, 2021).

Um “giro enunciativo” que não se dá apenas no confronto que desestabiliza o discurso dominante da História que quer ser única, mas que demonstre as singularidades das outras histórias possíveis a serem construídas, como propõe Cinthia de Araújo (2020), sendo fundamental incorporar experiências decoloniais que não apenas tensionem o cânone, mas que revelam a potencialidade das histórias que resistem a colonialidade.

Dessa forma, proponho um ensino de História como um campo de disputa de narrativas em que sujeitos marginalizados possam construir suas próprias versões de mundo e de sentido de mundo, com seus afetos e modos de existir.

Em razão disso, esta pesquisa propõe uma análise de dois sambas-enredos, “História para Ninar Gente Grande”, do G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, que apresenta uma abordagem decolonial em sua letra, ou, como o próprio samba diz, conta uma “história que a ‘história’ não conta”. O mesmo traz para o centro do debate personagens importantes que foram invisibilizados da história brasileira, devido a uma versão eurocêntrica.

Já “Hutukara”, do G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro, traz as questões da Amazônia para a o centro da epistemologia histórica, potencializando, através desses temas, uma educação inclusiva, antirracista, destacando a importância de todas as vozes e experiências em nossa sociedade, quebrando estereótipos estabelecidos, valorizando os saberes e as experiências de diferentes grupos sociais e desafiando narrativas dominantes.

Assim, acreditamos que estes sambas podem proporcionar uma oportunidade de questionar e reavaliar o conhecimento histórico comumente reproduzido em sala de aula. O estudo aprofundado da potencialidade de uma abordagem decolonial nas letras de sambas-enredo é uma maneira efetiva de trazer perspectivas históricas marginalizadas para o ensino de História, promovendo uma visão crítica e transformadora.

E como forma de atender a essa proposta decolonial, dividimos essa dissertação em três capítulos. No primeiro, apresento os conceitos fundamentais que sustentam este trabalho, articulando-os ao debate teórico desenvolvido por pesquisadoras e pesquisadores das áreas pertinentes. A partir dessa base conceitual desenvolvo discussões que envolvem o percurso histórico do Ensino de História no Brasil, com destaque para os processos de institucionalização da disciplina e seus atravessamentos políticos e ideológicos, juntamente com discussões relacionadas ao currículo, que se destaca como um assunto relevante devido à sua importância política e influência que exerce na formação da educação brasileira. Da mesma forma, trabalha-se o conceito de decolonialidade pautados nas contribuições de Helena Araújo (2020), Cinthia de Araújo (2021) e Luiz Rufino (2021), mobilizando o histórico do pensamento decolonial, apresentando a educação, no âmbito do ensino de História, como arma decolonial.

Ainda no primeiro capítulo trago para a roda teórica contribuições vitais para essa dissertação, quais sejam, o conceito de samba, sua origem africana misturada aos ritmos brasileiros e formando o ritmo presente neste trabalho. Além disso, abordo o samba-enredo como um gênero do samba, objeto de estudo deste trabalho, um poema musicado que alude, discorre ou ilustra um tema alegórico eleito por uma escola de samba. Ademais, apresento uma breve análise das contribuições de Luiz Henrique, um dos personagens pioneiros do samba em Roraima, que gentilmente nos concedeu uma entrevista na qual aborda a relevância do samba-enredo no contexto cultural do estado no qual essa pesquisa foi formulada.

No segundo capítulo, intitulado “O samba-enredo pede passagem”, a análise do samba-enredo: ‘Hutukara’ do G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro e ‘História para Ninar Gente Grande’ do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira”, apresento uma análise dos sambas-enredos ressaltados no título deste capítulo, respectivamente. Nessa parte do trabalho, levo em consideração a discussão sobre o samba-enredo como linguagem pedagógica no ensino, além disso, faço a contextualização histórica e da importância de cada samba-enredo e, por fim, teço uma análise crítica com o intuito de propor a reflexão e o debate de temas e questões que dialogam diretamente com as vivências e lutas dos povos indígenas, das mulheres e da população afro-brasileira, no contexto do ensino de História.

No terceiro e último capítulo, que tem por título “Praticando a linguagem do samba-enredo”, trato de alguns temas pertinentes à proposição demonstrativa deste

trabalho, como exemplo, o debate sobre a influência do digital na nossa sociedade e, consequentemente, na educação básica, ressaltando trabalhos recentes de pesquisadores do campo do Ensino de história que problematizam esse tema, como um fator importante a ser discutido. Além disso, desenvolvo uma proposta demonstrativa que constitui uma das contribuições singulares deste Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória.

Foram elaborados roteiros de aprendizagem digitais com base em referenciais decoloniais, com o objetivo de atender às necessidades formativas dos estudantes e, simultaneamente, oferecer suporte pedagógico aos docentes. Trata-se de um material orientado à prática docente crítica, que visa incorporar perspectivas decoloniais ao planejamento e à execução de aulas de História, promovendo a valorização de saberes plurais e a desconstrução de narrativas hegemônicas.

Portanto, esta pesquisa se estrutura com o propósito de alcançar os objetivos de uma abordagem pedagógica decolonial, reconhecendo o samba-enredo como linguagem histórica legítima e instrumento de resistência cultural (Simas, 2018; Walsh, 2009). Também busca contribuir com práticas educativas que desestabilizem a narrativa histórica eurocentrada, valorizando os saberes de matrizes afro-brasileiras e os modos populares de produção de memória (Quijano, 2005).

Assim, pretendo fomentar uma sala de aula em que os(as) estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, desenvolvam sua escuta crítica e possam elaborar sentidos plurais para a História em consonância com suas vivências, identidades e ancestralidades (Freire, 1996; Candau, 2012). Trata-se, portanto, de construir um espaço educativo que acolha vozes historicamente silenciadas e atue na constituição de uma pedagogia democrática e representativa.

I – ENSINO DE HISTÓRIA, PROCESSO HISTÓRICO E CURRÍCULO

1.1 Histórico do Ensino de História

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar. Pesquisadores da área do ensino vêm estudando com veemência alguns temas relacionados a esse histórico de transformações. Circe Bittencourt, em seu artigo “Reflexões sobre o ensino de História”, apresenta um debate relevante a respeito dessa temática. Para ela, o “ensino de História se caracterizava como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã” (Bittencourt, 2018, p.20). O ensino seria então apresentado por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade dos sujeitos construtores da nação brasileira e da História mundial. Segundo a autora, essa abordagem tradicional do ensino de História, centrada na narrativa linear e eurocêntrica de grandes feitos de “heróis nacionais” e “grandes homens”, vem sendo substituída — ainda que de forma desigual — por uma concepção mais crítica e plural. Essa nova perspectiva se fundamenta em paradigmas metodológicos que valorizam a multiplicidade de sujeitos históricos envolvidos na construção da sociedade brasileira e na formação da História mundial.

Bittencourt (2018) também discute as mudanças das denominações atribuídas à disciplina no Brasil — tais como História Universal, História da Civilização, História do Brasil e História da Pátria —, compreendendo-as como reflexo das mudanças nos objetivos educacionais e nas políticas curriculares adotadas desde o século XIX até os dias atuais. Essas nomenclaturas, segundo a autora, são indicativas da função ideológica e social atribuída ao ensino de História em diferentes contextos históricos.

Outro ponto de bastante relevância colocado pela autora, que é questão reflexiva desta pesquisa, são às dificuldades contemporâneas enfrentadas por propostas de ensino que buscam ampliar o escopo da História escolar. Bittencourt denuncia os obstáculos à efetivação de uma abordagem inclusiva, que contemple, por exemplo, a História da África, a cultura afro-brasileira, a História dos povos indígenas e a trajetória das mulheres. Embora leis como a 10.639/03 e a 11.645/08 tenham

instituído a obrigatoriedade desses conteúdos, sua implementação ainda encontra resistências de ordem institucional e pedagógica.

A autora também mobiliza contribuições de pesquisadores estrangeiros para refletir sobre as transformações no ensino da disciplina. O historiador francês François Furet, por exemplo, defende que a História, a partir do século XIX, passou a integrar os currículos ocidentais por desempenhar um papel essencial na construção do sentido de progresso da humanidade e da identidade das nações europeias. Para Furet, ela funcionava como a “árvore genealógica” da civilização europeia (Furet, 1986, apud Bittencourt, 2018, p. 135). Já o historiador canadense Christian Laville, analisando o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, argumenta que o ensino de História passou a se alinhar a uma função formativa mais democrática, orientada para o desenvolvimento da cidadania participativa. Laville defende que a disciplina deveria contribuir para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas que favorecessem a construção política em sociedades democráticas (Laville, 1999, p. 152). Ele observa ainda que essa tendência se disseminou por diversos países europeus, americanos e asiáticos ao longo das últimas décadas do século XX.

No caso brasileiro, embora compartilhe algumas semelhanças com os processos observados em países europeus, o ensino de História apresenta especificidades decorrentes de uma política educacional marcada por desigualdades estruturais. Bittencourt (2018) destaca que a sociedade brasileira se encontra em permanente disputa por uma educação pública que, de fato, alcance todos os jovens e crianças, o que torna o debate sobre os rumos do ensino de História ainda mais urgente e necessário.

Logo, essas reflexões evidenciam que o ensino de História tem passado por processos contínuos de resignificação, sempre influenciado por disputas ideológicas, políticas e pedagógicas. Como aponta Bittencourt, a disciplina permanece constantemente a serviço de determinados projetos de poder e de sociedade, o que implica reconhecer sua dimensão política e estratégica no interior das práticas escolares.

Levando em consideração o processo histórico do ensino de história no Brasil, visualizamos uma intensa demarcação da ideologia dominante: o Estado, por sua vez, cumpria um papel de orquestrar a quem o conhecimento chegava e a quem ele deveria servir. No decorrer da História temos o período caracterizado por Pontes e Nicolli (2019) como formação da nação e Ensino Tradicional de História (1838 – 1931),

no qual a História nasceu enquanto disciplina, com características eurocêntricas e desvinculadas das questões nacionais. Seu objetivo era atender aos interesses dominantes da época em exaltar os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários para que pudessem configurar como exemplos à formação de uma nação forte e ao caminho do progresso; metodologicamente, as aulas eram realizadas através de manuais com questionários para memorizar nomes e datas.

Depois, no tempo que a História brasileira atendia a um contexto mais moderno, tentando configurar um modelo de estado republicano, o ensino de História passa por algumas reformulações. Nesse período se iniciou um grande movimento de críticas e ruptura com o Ensino tradicional de História, no qual Pontes e Nicolli (2019) coloca três acontecimentos cruciais para as mudanças: a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Gustavo Capanema (1942) e o movimento denominado Escola Nova. Foi com essas reformas e o movimento escolanovista que a disciplina passou a estar presente em todas as séries do curso secundário e demonstrou grande avanço, pois, pela primeira vez, se buscava uma tentativa de ensino reflexivo, abarcando sua realidade e não simplesmente os estudos dos heróis, dos grandes feitos e das datas de memorização.

No período marcado pelo golpe militar, do ano de 1964 a 1985, houve um retrocesso na disciplina de História, o governo militar fortemente caracterizado por um cunho centralizador e coercitivo passou a reprimir e a perseguir os setores sociais que não se alinhavam ao projeto social por eles definido. Dessa forma, os currículos passaram por formulações redigidos por militares, houve o retorno da História tradicional e ordem social apresentada como condição essencial para o progresso.

No momento que chamamos de Redemocratização e a Nova História, a disciplina de História volta a ter um significado mais reflexivo para se pensar o mundo e a sociedade. A História enquanto disciplina passa a ter uma nova visão, suscitando aulas que rompem com essa estrutura imposta pelo estado ditador, apenas de reprodução, sem incentivar os alunos a refletirem seu meio social.

Por fim, o ensino de história no Brasil é um campo de disputa, onde as narrativas dominantes refletem as relações de poder, mas também pode ser um espaço de resistência e construção de novas formas de compreender o passado, visando uma educação mais inclusiva e crítica, como é objetivado nesse trabalho.

1.1.2 Uma discussão sobre Currículo no Ensino de História

Ao abordar temas e questões que trazem um viés decolonial, que mais para frente será melhor abordado, é imprescindível falar sobre currículo, que se destaca como um assunto relevante devido à sua importância política e influência que exerce na formação da educação brasileira, sendo especialmente pertinente no ensino de história, onde percebemos claramente a dominação política enfrentada.

Para adentrar criticamente a discussão sobre currículo no ensino de História, é essencial considerar as contribuições de Circe Bittencourt, que analisa os processos históricos e políticos envolvidos na constituição curricular da disciplina no Brasil. Ao refletir sobre o período republicano, a autora destaca que, nas primeiras décadas da República, as propostas curriculares e os manuais escolares mantinham, em essência, o método catequético herdado do humanismo clássico. Essa abordagem prioriza a memorização de causas e efeitos de acontecimentos históricos protagonizados por representantes do Estado, da Igreja e das elites agrárias, reproduzindo, assim, uma visão tradicional e elitista da História (Bittencourt, 2018, p. 142).

Para Bittencourt(2018), era urgente romper com essa lógica repetitiva e excludente. Era necessário introduzir conteúdos que estimulassem os estudantes criticamente e que incorporassem as novas produções historiográficas, especialmente aquelas voltadas para a história social, cultural e do mundo do trabalho. A partir dos anos 1980, surgiram propostas curriculares mais comprometidas com a diversidade do público escolar, que se encontrava em contextos de precariedade material, salas superlotadas e professores em constante luta por valorização profissional. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, seguida pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, iniciou-se um movimento mais amplo de reformulação curricular. Esses documentos passaram a orientar os diferentes níveis de ensino, incluindo escolas indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. De acordo com Bittencourt (2018), esse movimento resultou na introdução de conteúdos historicamente marginalizados, como a História da África, das culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas — avanços obtidos por meio de lutas sociais e garantidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Essas mudanças sinalizam uma nova concepção de ensino de História, fundamentada na formação de uma cidadania democrática e plural. Ainda que os currículos estejam, em grande parte, submetidos a uma lógica eurocêntrica, tais inclusões representam passos importantes rumo à construção de uma consciência histórica que valorize as diferentes matrizes culturais e sociais do Brasil. A autora observa que os antigos marcos cronológicos e eurocentrados vêm sendo progressivamente questionados. Desse modo, novas possibilidades de narrativas históricas se abrem, como a valorização das sociedades indígenas pré-coloniais, das histórias das mulheres, de questões raciais. Essa perspectiva amplia o campo do conhecimento histórico, promovendo o reconhecimento de sujeitos e processos historicamente invisibilizados.

Contudo, Bittencourt(2018) alerta para as tensões e retrocessos contemporâneos no campo curricular. A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista pela LDB, tem ocorrido de forma inédita ao priorizar interlocutores internacionais e gestores empresariais em detrimento da participação ativa das universidades e dos profissionais da educação. A autora critica fortemente esse modelo de formulação curricular, cujos princípios se alinham às diretrizes do Banco Mundial, e que impõe avaliações padronizadas e conteúdos prescritos, desconsiderando as realidades diversas do contexto educacional brasileiro, pautando -a uma lógica fundamentada em interesses capitalistas, deixando de se pensar uma educação mais crítica e inclusiva.

A imposição de modelos curriculares com base em padrões internacionais, segundo a mesma autora, traz implicações negativas diretas para os professores, que perdem autonomia na organização de suas aulas, bem como a capacidade de adaptação metodológica e de escolha de materiais didáticos condizentes com as especificidades de seus alunos. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas e culturais profundas, esse modelo homogeneizador reforça a exclusão e limita a função formativa da escola.

Nesse cenário, Bittencourt (2018) argumenta que os currículos de História correm o risco de serem novamente instrumentalizados, não mais por uma religiosidade confessional, mas pela lógica de um “capitalismo como religião”, que transforma a educação em mera preparação para o mercado. As propostas atuais — centradas em testes padronizados e avaliações externas — promovem o retorno a métodos instrucionais rígidos e catequéticos, baseados na memorização e na

reprodução de respostas esperadas, esvaziando o potencial crítico e reflexivo da disciplina. Como afirma a autora: “essa perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos, uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha” (Bittencourt, 2018, p. 144).

Diante disso, torna-se fundamental compreender o currículo como campo de disputa, onde se tensionam projetos políticos distintos de formação humana. O ensino de História, nessa perspectiva, deve resistir à padronização tecnicista e buscar, continuamente, uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a formação crítica dos sujeitos.

As autoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro aprofundam a discussão sobre o ensino de História em relação ao currículo, contribuindo com reflexões que atualizam e expandem as questões levantadas por estudiosos da área, como Circe Bittencourt.

Em suas análises, Gabriel e Monteiro (2020) propõem uma nova abordagem curricular que responda às complexidades e demandas atuais. Para tanto, desenvolvem o conceito de um currículo situado em um tempo que denominam de “pós”, caracterizado por narrativas históricas cada vez mais fragmentadas, plurais e heterogêneas.

Nesse chamado “tempo-pós”, segundo as autoras, vivemos a crise das grandes narrativas e da racionalidade moderna iluminista, marcada pela perda de centralidade das certezas absolutas e da noção de uma verdade única. Elas argumentam que, diante do enfraquecimento dessa razão moderna, surgem novas possibilidades de inteligibilidade e múltiplas leituras de mundo. Assim, o currículo de História deve refletir essa mudança epistêmica e incorporar perspectivas diversas, reconhecendo os saberes múltiplos, os sujeitos historicamente marginalizados e a complexidade dos fenômenos sociais.

Como afirmam: vivemos em um mundo atravessado por “tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, onde certezas se dissipam e a noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais, abrindo outras inteligibilidades, espaços para leituras plurais do mundo” (Gabriel; Monteiro, 2020, p.01)

Essa concepção pluralista de currículo converge com as críticas de Circe Bittencourt ao modelo tradicional de ensino de História, baseado na linearidade

cronológica e na centralidade de narrativas eurocêntricas e elitistas. Ambas as abordagens defendem a superação de um currículo normativo, prescritivo e homogêneo, propondo em seu lugar uma prática curricular aberta, dialógica e sensível à diversidade cultural e social presente nas escolas brasileiras.

Portanto, ao reconhecer a historicidade e a multiplicidade dos sujeitos e das experiências humanas, a proposta de currículo formulada por Gabriel e Monteiro não apenas problematiza os fundamentos epistemológicos da História ensinada nas escolas, mas também aponta caminhos para a construção de um currículo comprometido com a justiça social, a inclusão e a formação de uma cidadania crítica. Trata-se, assim, de pensar o currículo como um campo de disputas e possibilidades, que deve estar em constante diálogo com as transformações do mundo contemporâneo.

Para elas o mundo passou a ser visto como múltiplo, sensível, veloz, provisório e os sujeitos nesse mundo e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Um mundo com diversas narrativas, essas que por ora trazem perspectivas diferentes, como explanam as autoras:

Nesse mesmo movimento em que algumas formas de narrativa – as “grandes”- são questionadas e deslegitimadas, outras - as “micros”- são reconhecidas e seu potencial heurístico valorizado. Narrativas que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades. Narrativas do “eu”, do “Outro”, dos “outros”, do “nós”. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados, igualmente inventados, e que não necessariamente deixam de ser abordados de forma essencialista, que resultam da implosão da ideia de um sujeito universal e racional e autocentrado, repositório da consciência e da criatividade. Minorias culturais, muitas vezes, não articuladas, nos debates, à sua condição de classe. Em classe social. (Gabriel, Monteiro, 2020)

Essa diversidade de narrativas no que se refere ao pensamento curricular no Brasil, a “incorporação dos questionamentos suscitados por e nesses tempos ‘pós’ abre novos caminhos e perspectivas de análise reorganizando as relações de poder e as representações em disputa pela hegemonia interna do campo” (Gabriel e Monteiro, 2020). Assim, a ideia de narrativa nas discussões de currículo tende a refletir essas novas apropriações. Dessa forma, o campo do currículo abre espaços para outras narrativas, como sinônimo de um discurso alternativo, não oficial de grupos específicos, no geral de grupos dominados, silenciados e negados. Uma narrativa dos excluídos, onde pode se apresentar diante desse contexto um currículo mais heterogeneizado, democrático e decolonial.

1.2 DECOLONIALIDADE

1.2.1 Rompendo com a Colonialidade

Sobre o pensamento decolonial, este trabalho terá como base as ideias de Helena Araújo (2020), Cinthia de Araújo (2021) e Luiz Rufino (2021).

Em relação à discussão referente ao pensamento decolonial, Araújo (2021) traz a marca do seu surgimento a partir do último quartel do século XX, da tentativa de romper com a colonialidade sofrida pelos não europeus. Segundo a autora, a decolonialidade não é uma abordagem nova, ela existe desde a dominação colonizadora dos europeus contra os povos africanos, americanos e asiáticos. Ela está pautada na luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural, pensada, assumida e realizada pelas elites nacionais como projeto social, político, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus.

Os colonizadores europeus, ao chegarem às Américas e Áfricas, preocuparam-se em destruir não só poderes, sistemas econômicos, como imaginários, invisibilizando sujeitos e tornando alguns grupos sociais subalternizados para que assim pudessem afirmar seu(s) próprio(s) poderes-saberes-fazer colonizadores pela usurpação territorial, econômica e ideológica. Utilizaram-se de múltiplas estratégias para naturalizar e internalizar um pensamento único, racional, moderno, cristão, masculino, heterossexual e eurocêntrico. (Araújo, 2021, p. 34).

A imposição do pensamento racional eurocêntrico determinou-se como emblema da modernidade, calcando-se na racialização e despojamento dos saberes intelectuais como sustentáculo do “padrão de poder, material e intersubjetivo” (Quijano, 2009, p. 107).

Dessa forma, a ideia de civilização está ligada a Europa e, por consequência, os nativos tornaram-se a própria encarnação da desordem. Para Araújo (2021) os europeus foram chegando no nosso território, construindo as hierarquias e as estruturas sociais, políticas e econômicas, colocando dentro desse processo os povos conquistados em uma posição de inferioridade, institucionalizando, pela primeira vez na história mundial, a classificação por raça entre os indivíduos, estrutura essa que Quijano (2002) define como colonialidade do poder.

Como forma de legitimar esse poder, os europeus foram criando bases hierárquicas, de raça, de sexualidade e de religiosidades. O homem branco europeu

sendo raça superior, relegando os indígenas, os africanos como raça inferior, em relação à sexualidade impondo a heteronormatividade e minorizando ou proibindo outras formas de sexualidade. No contexto da hierarquia religiosa o catolicismo é definido como único e válido enquanto outros são inferiorizados ou tratados como não religiões.

A realidade é que a colonização imposta pelos europeus foi criando padrões em todos os aspectos, não só sociais, econômicos, mas da vida humana, estereotipando comportamentos, falas, expressões culturais e afins. Nesse sentido, Rufino (2023) afirma o conceito de colonialidade como um evento que opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial, e esses ataques não só se limitam ao corpo físico, mas vão até as camadas mais profundas e sensíveis da existência.

A colonialidade do poder foi se colocando de forma impositiva e foi se perpetuando até os dias de hoje. Essas formas de poder não são só institucionais, mas das diferentes formas, quer na universidade, nas escolas, nos currículos e nos livros didáticos, “essa estrutura representa a manutenção da colonialidade do poder” (Araújo, 2020, p.30).

Outra forma de colonialidade é identificada como colonialidade do ser. Está relacionado com o processo de dominar os seres, os povos originários do continente ou os africanos, através de um processo de subalternização e desumanização. Esse processo de subalternização e desumanização considera o escravizado como coisa, o indígena como nada. Importante salientar que esses grupos subalternizados pela narrativa moderno-colonial estão, algumas vezes, fora dos livros didáticos, das narrativas das salas de aula, das nossas escolas em suas representatividades.

A colonialidade do saber é outra forma de dominação, o conhecimento validado é o conhecimento europeu, mas não qualquer europeu, o europeu ocidental branco. Isso é a lógica do conhecimento moderno, do pensamento moderno, da racionalidade moderna.

E o que acontece com os saberes das centenas de povos originários, das centenas de povos africanos que para cá foram trazidos? Não foram considerados saberes, foram inferiorizados, foram descartados. Aconteceram verdadeiros epistemicídios, isto é, o extermínio dos outros saberes foi se construindo pautado em um racismo epistêmico, assim como a anulação e o extermínio de saberes em

detrimento de uma racionalidade eurocêntrica, cristã, masculina, patriarcal, heteronormativa.

Para além do extermínio de saberes dos povos originários e africanos, o projeto moderno colonial também impôs o extermínio das memórias destes povos. Neste sentido, é possível identificar um memoricídio, ou seja, o apagamento destas memórias em detrimento das narrativas dos colonizadores e as elites coloniais, imperiais e republicanas herdeiras dessa expropriação e violação dos direitos dos povos originários e de africanos e afrodescendentes. (Araújo, 2021, pág. 35)

Portanto, o pensamento decolonial vem questionando as colonialidades da natureza, do ser, do saber, do poder, do gênero, da educação e da história. Para Walsh (2013), precisamos pensar em mudanças nas formas de poder, de ser, do saber, de preservação/reconstrução da natureza, de existir, (re)existir. Para efetivar as reconstruções, precisamos fazer (des)aprendizagens.

Precisamos desaprender as formas de poder, a relação com os seres, as formas de domínio e de exploração da natureza, a inferiorização dos seres que nos foram impostas e pensar em uma relação de proximidade e de integração. É necessário colocarmos essas desaprendizagens nos nossos currículos e nas aulas de História, na nossa forma de pensar a história e de fazer a educação, nas nossas práticas pedagógicas.

1.2.2 Educação como arma decolonial

Rufino (2021) traz reflexões importantes sobre o papel da educação na solidificação das ideias decoloniais. Para ele, a educação “emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha” (Rufino, 2021, p.11). A educação se apresenta, então, nesse processo de decolonialismo como algo inquieto, provocador; não como “apaziguadora do conflito, pois se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro” (Rufino, 2021 p. 11).

A educação, dentro desse processo, deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. Portanto, a educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais, é um radical decolonizador. E mais, “a educação como descolonização está

explicitada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante” (Rufino, 2021, p. 14). Isso significa que a prática educativa, em sua dimensão política, ética e estética, deve se comprometer com a valorização das múltiplas formas de existir, saber e narrar o mundo — sobretudo aquelas oriundas dos povos indígenas, das comunidades negras, quilombolas, periféricas e demais coletivos subalternizados.

Rufino (2021) propõe uma pedagogia insurgente que não apenas questiona os currículos eurocentrados e as lógicas de avaliação tecnocráticas, mas que também inaugura possibilidades de pensamento, e dessa forma, portanto, em uma compreensão do mundo que vai além da visão, mas organiza uma conexão sensorial para perceber e organizar a realidade, ou as realidades plurais. A educação, nesse sentido, não é mero instrumento de transmissão de conteúdos, mas sim um processo de disputa de mundos e modos de vida.

Enfim, ao tomar a educação como ato político que desafia as narrativas dominantes e legitima novas formas de existência e conhecimento, a proposta de Rufino se configura como um chamado à reconstrução radical do fazer pedagógico. Nesse sentido, descolonizar o currículo e a prática educativa é não apenas um desafio epistemológico, mas também um imperativo ético e ontológico.

1.3 SAMBA

1.3.1 Quem é o Samba.

A palavra "samba" tem origem no termo quimbundo *di siemba*, que significa “umbigada” — elemento coreográfico característico do samba rural, presente em suas diversas variantes. Até o final do século XIX, conforme destacam Simas e Mussa (2010), era comum o uso do termo “samba” para designar genericamente as danças populares brasileiras derivadas dos batuques africanos.

Com o passar do tempo, o samba passou a definir um gênero musical com compasso binário, oriundo dos batuques do Congo e de Angola, e associado a uma forma própria de dança. Esse processo se intensificou com a migração de negros escravizados da Bahia para o Vale do Paraíba fluminense, no século XIX, impulsionada pelo declínio da economia açucareira no Nordeste e pelo crescimento

da cafeicultura no Sudeste. Esse deslocamento resultou na chegada do samba rural¹ à cidade do Rio de Janeiro.

A convivência entre africanos, escravizados e mestiços nesse novo contexto urbano levou à formação de uma comunidade baiana na capital fluminense, posteriormente nomeada como “Pequena África” por Heitor dos Prazeres. Segundo Simas e Mussa (2010), a intensa circulação de referências culturais nesse ambiente promoveu a reconfiguração da matriz do samba rural baiano, que, ao entrar em contato com outros gêneros musicais, deu origem a novas formas de expressão.

Entre as derivações do samba rural, destaca-se o samba amaxixado², que atingiu seu auge na década de 1920 e teve no compositor Sinhô seu principal representante. Embora já apresentasse variações formais em relação ao batuque rural, o samba amaxixado possuía uma divisão rítmica que dificultava a execução coletiva em desfiles.

Compositores como Ismael Silva, Newton Bastos, Armando Marçal e Bide foram fundamentais na adaptação desse estilo ao universo das escolas de samba. Como afirmam Simas e Mussa (2010, p. 13), essa transição possibilitou que o samba amaxixado ultrapassasse os limites das rodas e das agremiações, consolidando-se como uma das mais relevantes contribuições das classes populares urbanas cariocas para a história da música brasileira.

1.3.2 Escolas de Samba

Antes de abordar o samba-enredo propriamente dito, é fundamental compreender o contexto histórico e sociocultural que levou à criação das escolas de samba. O surgimento dessas agremiações está diretamente relacionado à década de 1930, momento em que o Brasil vivia intensos conflitos envolvendo interesses políticos, disputas por hegemonia simbólica e a redefinição das relações entre o Estado republicano e as camadas populares urbanas — especialmente as comunidades negras.

¹ Conjunto de manifestações musicais e coreográficas originárias de comunidades afro-brasileiras do interior, especialmente no Recôncavo Baiano, caracterizadas por forte presença percussiva, canto responsorial e a umbigada como elemento coreográfico.

² Estilo de samba urbano surgido no início do século XX, influenciado pelo maxixe, com estrutura musical mais próxima da música popular urbana e ritmo acelerado, tornando-o difícil de ser cantado por grupos em desfile.

De um lado, os negros buscavam afirmar sua presença na sociedade brasileira, pavimentando caminhos de aceitação social em um período ainda fortemente marcado pelas desigualdades herdadas do regime escravocrata. De outro, o Estado buscava disciplinar, ordenar e controlar as manifestações culturais oriundas dessas populações marginalizadas, com o objetivo de incorporá-las à lógica da modernidade urbana e do nacionalismo emergente.

Segundo Simas e Mussa (2010), foi justamente da intersecção entre o desejo regulador do Estado e a necessidade de visibilidade e reconhecimento das classes populares que nasceram as primeiras escolas de samba.

Essas instituições não surgem de forma isolada, mas como resultado de um processo cultural complexo, ancorado em múltiplas referências simbólicas e históricas: as tradições festivas dos cortejos processionais religiosos, os desfiles carnavalescos dos ranchos, blocos e cordões, os batuques e os toques das macumbas, bem como os sambas praticados nos morros e nas periferias cariocas, ou seja, a simbologia da cultura afro-brasileira, originando a criação das escolas de samba, todavia ancorada no interesse estatal em controlar essa classe.

Assim, as escolas de samba configuraram-se como espaços de mediação entre a cultura afro-brasileira e o projeto de identidade nacional em construção. Elas não apenas ressignificaram elementos da tradição popular negra, como também abriram caminhos para que essas manifestações fossem institucionalizadas e legitimadas dentro do carnaval oficial da cidade do Rio de Janeiro.

As origens das escolas de samba encontram-se na confluência de diferentes tradições carnavalescas populares que marcaram a vida cultural do Rio de Janeiro no início do século XX. Essas agremiações surgem como síntese de dois pólos opostos do carnaval carioca: de um lado, a disciplina estética e organizacional dos ranchos³; de outro, a espontaneidade e o improviso característicos dos blocos de sujo⁴.

Segundo Simas e Mussa (2010), esse processo de mediação cultural manifesta-se em três aspectos fundamentais. O primeiro é a substituição da coreografia rígida e ensaiada dos ranchos por uma dança mais livre e espontânea. O

³ Agremiações carnavalescas surgidas no final do século XIX, inspiradas em cortejos religiosos e caracterizadas pela organização formal, com enredos, fantasias, coreografias e músicas ensaiadas. Representavam um carnaval mais “disciplinado” e moralmente aceito pelas elites da época.

⁴ Grupos populares compostos, em geral, por foliões fantasiados de forma improvisada e irreverente, que desfilavam pelas ruas sem organização formal. Eram conhecidos por sua espontaneidade, sátira e oposição às normas morais e estéticas do carnaval oficial.

segundo é a troca do canto das pastoras, tradicional nas apresentações dos ranchos, pelo canto das baianas — figura emblemática das comunidades negras. O terceiro aspecto é a incorporação da cadência e da harmonia do samba urbano carioca, que passa a constituir a base musical das novas agremiações. Desse encontro entre organização e espontaneidade, tradição e inovação, emergem as primeiras escolas de samba. Como destacam Simas e Mussa (2010, p. 34): “essas agremiações que foram surgindo dessa mistura entre a desordem dos blocos e a disciplina dos ranchos receberam o nome de escolas de samba”.

As primeiras escolas de samba surgem em 1930, com a indicação de cinco agremiações. Estação Primeira de Mangueira, Oswaldo Cruz, Vizinha Faladeira, Para o ano sai melhor (do bairro Estácio) e Cada ano sai melhor (Morro de São Carlos). O primeiro ensaio de um concurso de escola de samba passou primeiramente pela organização de Zé Espinguela, com o apoio do Jornal Vanguarda. Naquela ocasião, segundo carnavalescos, o que aconteceu foi um embate entre as agremiações – Oswaldo Cruz, Estácio de Sá e Mangueira para que o melhor samba, com temática livre, fosse escolhido. Para Simas (2010), isso seria hoje comparado a um concurso de samba de terreiro, pois, segundo ele, umas das características marcantes das escolas de samba é o desfile e não se pode considerar o concurso de Zé Espinguela o primeiro entre as agremiações.

Ainda segundo o autor, a primeira disputa tem ocorrência de um pequeno cortejo, ocorrido em 1932, patrocinado pelo Jornal Mundo Esportivo e idealizado pelo jornalista Mário Filho. O concurso contou com a participação de dezenove agremiações que desfilaram em frente a um cortejo montado. As agremiações não contavam com nenhum regulamento, nenhuma obrigação de apresentar sambas relacionados a um enredo. Cada escola poderia apresentar até três sambas com temática livre.

No ano de 1933, o concurso foi organizado pelo jornal O Globo, no qual apresentou um regulamento com quesitos que deveriam nortear o papel da comissão julgadora. O julgamento levaria em consideração a poesia do samba, o enredo, a originalidade e o conjunto. O ano de 1933 ficou marcado como o ano em que houve o primeiro auxílio do poder público às escolas de samba. Já no ano seguinte o fato marcante foi a criação da União das escolas de samba; a partir daí o estado começou a regulamentar as escolas e prometeu auxiliar financeiramente as agremiações. Com o intuito de receber a verba, as escolas de samba passaram a exaltar os valores

nacionais como forma de buscar reconhecimento formal, era uma maneira do sambista encontrar aceitação social pretendida. A partir daí, os sambas-enredos foram ficando mais formalizados, com características e formas singulares expressadas no carnaval carioca.

1.4 Samba-enredo, conceito e versos

O conceito de samba enredo, para Simas & Mussa (2010) seria um poema musicado que alude, discorre ou ilustra um tema alegórico eleito pela escola. Se não há enredo, não há samba-enredo. Em um sentido amplo, qualquer samba pode conter um enredo: uma história de adultério, façanhas de malandragem, mas o termo enredo, no âmbito semântico das escolas de samba, tem duas acepções bem diferentes. Simas e Mussa defendem:

Na primeira, enredo tem um sentido abstrato, teórico: é o tema proposto pela escola, a ser apresentado no desfile. A definição de samba-enredo segue um raciocínio análogo. Sendo uma forma litero-musical, uma conjunção de letra e música, os sambas sempre foram julgados levando em conta esses dois polos. E, desde cedo, as letras de samba cantados em desfiles começaram a se adequar ao “enredo” em sua segunda acepção, mas ao enredo teórico, ao tema geral, proposto em forma abstrata. (Simas; Mussa, 2010, p.24)

Samba de enredo, então, é o samba cuja letra, entre outros requisitos estéticos, desenvolve, expressa ou alude ao tema da escola – tema esse que também se manifesta em fantasias, alegorias e adereços.

1.4.1 Samba-enredo cantando a História do Brasil

Os sambas-enredos passaram por algumas mudanças no decorrer do processo histórico; a partir da década de 30 os temas dos enredos acompanhavam a vida política, econômica e social do Brasil. Dos anos 1943 a 1946, Simas e Mussa (2010) definem essa fase do samba-enredo como “carnavais de guerra e de vitória” (Simas e Musa, 2010, p.39). Nessa época, os carnavais passaram a ser temáticos, as escolas de samba tinham que falar de guerra, ou melhor, da participação do Brasil na guerra.

Os autores falam que a definição de temas para os desfiles contribuiu para sedimentar a noção de enredo. A Portela em 1943, por exemplo, lançou o samba “Carnaval e Guerra”, composto por Ataulfo Alves, Nilson e Alvaiade. Era o seguinte:

Brasil
Terra da Liberdade
Brasil
Nunca usou falsidade
Hoje estamos em guerra
Em defesa de nossa terra

Em 1944, temos dois sambas cantados pela Portela: “Brasil Glorioso” e “Motivos Patrióticos”, compostos por Jair do Cavaquinho e Zé Barriga, respectivamente. A Mangueira veio com “Carnaval da Vitória” composto por José Ramos e “Anjos da Paz” pela escola Unidos da Tijuca.

Em todos esses exemplos, Simas e Mussa (2010) colocam que a exigência das escolas em apresentar enredos apenas com temas nacionais veio por parte do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão responsável pela censura e propaganda na ditadura do Estado Novo (1937 - 1944) de Getúlio Vargas, porém essas exigências partiram dos próprios sambistas. Segundo os autores, o clima de exaltação nacionalista e o controle ideológico estabelecido pela ditadura motivavam uma decisão dos sambistas. Para eles, o governo criou uma situação propícia à exigência de temas nacionais, aproveitando a popularidade das escolas de samba.

A partir da intervenção do poder público as agremiações embarcavam no clima ufanista difundido pela ideologia do Estado Novo, caracterizado pela exaltação da grandeza da pátria, do esplendor da natureza e dos “heróis” memoráveis. As escolas de samba começaram a ser vistas como importantes meios de propagação ideológica dos valores da pátria. Os enredos e os sambas seriam instrumentos civilizadores da pátria. Dentro dessa perspectiva, as escolas de samba tinham o objetivo de reforçar valores “civilizados”, deixando claro que, para isso, elas não poderiam apresentar sambas com ideias africanas. Há, portanto, um grande paradoxo, um ritmo de bases africanas não poderia falar de temas africanos.

Então, temos escolas de samba apresentando enredos expondo nacionalismo em seus versos. O “caráter ideológico dos desfiles definiu completamente o próprio

samba-enredo, que começaria a ganhar um formato clássico que o consagraria como um gênero musical com características próprias” (Simas, Musa, 2010, p. 32). De 1951-1968, Simas e Mussa (2010) classificam como período clássico dos sambas-enredos a partir da composição de Silas Oliveira, qual seja, “Sessenta e um anos de República”, tornando inconfundível o gênero samba-enredo, com qualquer outro samba, sendo caracterizado por uma linguagem mais sofisticada, que se afastava definitivamente da linguagem popular, atendendo a enredos com temas que detinham uma finalidade patriótica.

Importante trazer para essa discussão os temas de samba-enredo a partir do ano de 1954. Salgueiro, em seu desfile, trouxe enredos afro-brasileiros. O primeiro samba dessa fase foi “Romaria à Bahia”; com ele, o Salgueiro ratifica a Bahia como território mítico da origem do samba carioca, como também introduziu no samba de enredo um vocabulário de origem africana. Pela primeira vez a avenida ouvia palavras como *acarajé* e *candomblé*, por exemplo. Salgueiro também falou de racismo, do debate de branqueamento ideológico por parte dos membros das elites econômicas e intelectuais desde a abolição.

Segundo Simas e Mussa (2010), a partir do momento em que os sambistas passaram a ser “aceitos” nos espaços simbólicos da chamada “sociedade do asfalto”, iniciou-se um novo ciclo de afirmação identitária no carnaval carioca. Os sambistas passaram a reivindicar a representação de si mesmos, de suas comunidades, das favelas e da história da população negra no Brasil. Nesse contexto, o samba-enredo tornou-se um veículo privilegiado de narrativa, memória e resistência.

Um dos personagens centrais desse processo foi o carnavalesco Fernando Pamplona, que se destacou como o intelectual responsável por oficializar a inserção da temática afro-brasileira nos desfiles das escolas de samba. Ao assumir, em 1960, o cargo de carnavalesco do Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, Pamplona contribuiu significativamente para a produção de sambas-enredos memoráveis, como Quilombo dos Palmares, Chica da Silva, Negro, Senzala e Favela, entre outros.

Esses enredos passaram a apresentar a história dos afro-brasileiros sob novas perspectivas, indo além da representação da dor e da opressão, e incorporando dimensões psicológicas, culturais e heróicas. Um exemplo emblemático é o samba-enredo Chica da Silva, que, segundo os autores, propõe uma leitura subjetiva da personagem, revelando suas complexidades e ambiguidades. Outro destaque dessa

fase é o enredo da Unidos da Tijuca, em 1968, intitulado História do Negro no Brasil, considerado por muitos estudiosos e sambistas como um dos maiores sambas-enredos de todos os tempos.

De acordo com Simas e Mussa (2010), essa fase do samba-enredo marcou uma guinada política e estética no carnaval, ao levar a temática negra para o centro das narrativas carnavalescas e para os palcos simbólicos da cidade, espaços historicamente negados à população afrodescendente. O sociólogo Amauri Mendes Pereira observa que, com essa nova visibilidade, os negros “voltaram para a cidade — e voltaram sambando”, reafirmando sua presença e protagonismo na cultura urbana brasileira.

É nesse contexto que voltamos nosso olhar para o estado de Roraima, onde o samba encontrou caminhos próprios, adaptou-se às realidades regionais e construiu sua história, destacando contribuições de figuras como o mestre Mozinho, importante liderança do samba local, cuja trajetória reflete os caminhos trilhados pelo samba no extremo norte do Brasil.

1.4.2 Samba-enredo em Roraima

Sobre o samba em Roraima, local onde me situo como docente e de realização da presente pesquisa, buscamos a trajetória de um sambista capixaba que mora em Roraima há mais de 17 anos. A história de vida de Luiz Henrique, ou Mestre Mozinho, como é mais conhecido, se mistura com a própria história do samba em Roraima, sendo um dos pioneiros a apresentar esse ritmo no Estado. Mozinho nos concedeu uma entrevista contando sua trajetória no mundo do samba, no mês de janeiro de 2025, na cidade de Boa Vista – RR, por meio de uma conversa *online*. A escolha pela entrevista virtual respeitou tanto as possibilidades logísticas quanto a intenção de garantir um espaço acolhedor para seu relato.

Nascido em 14 de janeiro de 1962 em Cachoeiro do Itapemirim (ES), o sujeito desta análise mudou-se ainda na primeira infância para o Rio de Janeiro, onde iniciou seu envolvimento com o universo do samba aos 12 anos, atuando em baterias de escolas de samba de categorias de base e de blocos carnavalescos. Aos 17 anos já se destacava como ritmista e assumia a função de mestre de bateria em uma agremiação de pequeno porte — um feito significativo que indicava precocemente sua habilidade técnica e liderança no campo do samba.

Em 1991, um convite feito por militares amigos, que serviam no Estado de Roraima, levou o artista a uma experiência temporária em Boa Vista, com o objetivo de colaborar na qualificação da bateria da escola de samba GRES Eldorado. Nesse período, Roraima já contava com diversas agremiações, como GRES Império Roraimense, GRES Aparecida, GRES Unidos do Beiral, GRES Mecejana e GRES Praça da Bandeira. A presença do sambista contribuiu para o aprimoramento técnico da bateria da Eldorado durante um período de três meses, ao fim do qual retornou ao Rio de Janeiro.

Entretanto, em 1994, foi novamente convidado, desta vez para assumir a liderança da bateria do GRES Praça da Bandeira. O convite foi aceito, marcando sua mudança definitiva para Boa Vista e o início de uma nova fase em sua trajetória artística. Sob sua condução, a bateria da escola atingiu excelência técnica e artística, sendo campeã por nove anos consecutivos — um feito que consolidou a GRES Praça da Bandeira como uma das principais agremiações carnavalescas da capital roraimense.

Durante a década de 1990, o carnaval de Boa Vista experimentava um crescimento notável em termos de participação popular. As escolas de samba locais contavam, em média, com 500 a 700 componentes por agremiação — números expressivos, sobretudo se comparados proporcionalmente aos contingentes de escolas tradicionais de grandes centros urbanos. No entanto, a popularidade e o volume de integrantes não correspondiam, necessariamente, a um nível equivalente de qualificação técnica e organizacional das agremiações.

Para Mestre Mozinho, aquelas agremiações não poderiam ser reconhecidas como escolas de samba nos moldes tradicionais. Segundo sua perspectiva, uma escola de samba deve funcionar como espaço formador, onde se desenvolvem passistas, ritmistas, artesãos, intérpretes, carnavalescos, mestre-sala e porta-bandeira — papéis fundamentais que compõem a complexa engrenagem do desfile carnavalesco. Em Boa Vista, tais elementos estavam ausentes ou eram supridos de forma improvisada.

Mozinho critica e diz que “atualmente, o carnaval roraimense encontra-se significativamente reduzido, restrito majoritariamente à atuação de pequenos blocos de rua”, o que, segundo ele, é visto como um retrocesso em relação ao período em que as escolas de samba locais movimentavam centenas de integrantes e buscavam se consolidar como agremiações estruturadas.

II – O SAMBA-ENREDO PEDE PASSAGEM, A ANÁLISE DO SAMBA-ENREDO: “HUTUKARA” DA G.R.E.S ACADÊMICOS DO SALGUEIRO E “História para Ninar Gente Grande” DA G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA”.

2.1 O Samba-enredo como linguagem pedagógica

A História, para Paul Veyne (1998), é uma narrativa de eventos. Para ele, o papel do historiador na construção da História é o de trabalhar com indícios, não reproduzindo o que de fato aconteceu, mas representando o passado por meio de documentos e vestígios deixados pelos homens no passado (presente).

Dessa maneira, para Pereira (2008 *apud* Vieira 2016) o uso do documento em sala de aula, como uma visão crítica, pode contribuir para que o aluno compreenda melhor o sentido da História, percebendo-a como uma construção e não como detentora da verdade. Esse documento pode ser ampliado, como sugere Ana Maria Monteiro (2007), não se restringindo apenas ao documento escrito, mas abrindo outras possibilidades de uso, como sonoros, iconográficos, orais, etc.

Assim, o conhecimento histórico, segundo Monteiro (2002), se dá de diversas formas (aproximação dos alunos, compreensão por parte dos alunos, trabalho com a memória etc.), não estando, dessa forma, desvinculado dos saberes acadêmicos, não sendo a única influência, pois o conhecimento escolar abrange diversas referências e dialoga com outros discursos e narrativas acerca do passado que são veiculados nas escolas e nas relações dos sujeitos envolvidos no processo fora do espaço escolar.

Diante disso, o uso do samba-enredo na sala de aula, dialoga com a fala da autora, pois, na perspectiva de Vieira (2016), são constituídos de uma narrativa histórica, que embora não acadêmica, podem ser utilizados como fonte de pesquisa em sala de aula, permitindo trazer reflexões e problematizações abordando perspectivas decoloniais.

Nesse sentido, o samba-enredo aparece no contexto escolar como esse documento que, assim como aponta Le Goff (2003), é uma construção histórica, feita por alguém, em algum momento, para ser deixado na posteridade.

Portanto, trazer a perspectiva de Le Goff para essa discussão é conveniente no sentido em que ele diz que “potencialmente o documento seria toda e qualquer promoção humana, já que todos informam sobre o modo de vida, e a inserção social de quem as produziu” (Le Goff, 2003, p. 538).

Partindo disso, entende-se o contexto em que o samba foi produzido trazendo elementos que o caracterizam como um documento histórico, o samba foi produzido por compositores, dentro de uma escola de samba, para uma escola de samba, em determinado momento e contexto histórico, e a partir daí, lançar-se como um olhar crítico para as fontes.

O samba-enredo como fonte histórica no ensino de História ainda é pouco trabalhado⁵. Algumas pesquisas nesta área levam em consideração o samba como fonte, por exemplo o de autoria de Cattani (2008) sobre sambas do Rio de Janeiro do ano 2000, em uma perspectiva de comparação entre sambas que tratam da historiografia mais crítica.

Assim, a autora demonstra como foi a experiência de utilizar esse método comparativo de samba-enredo. Em 2014, os pesquisadores Silva e Burity, vinculados ao campo do Ensino de História, apresentaram, em seus trabalhos de conclusão do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), propostas que utilizam dois sambas-enredos do carnaval do Rio de Janeiro acerca dos olhares sobre os sujeitos escravizados no Brasil.

Os autores trabalham a questão das desigualdades e preconceitos com a população afrodescendente no Brasil, através da comparação de dois sambas-enredos do Rio de Janeiro e a mediação do professor de História, mostrando aos alunos as distintas visões acerca da participação afrodescendente em dois acontecimentos históricos retratados pelo samba: a Proclamação da República e Abolição da escravatura.

Outro trabalho também no campo do Ensino de história vem do Norte, da pesquisadora acreana Ana Cláudia de Oliveira (2020), analisando o samba-enredo “História para Ninar Gente Grande” da Escola Estação Primeira de Mangueira, no qual ela propõe uma visão decolonial no ensino de História.

Portanto, neste trabalho, o samba-enredo será considerado uma linguagem específica para o ensino de história, no qual analisaremos sua letra de forma crítica.

⁵ Ver Silva (2021), Guedes (2019) e Vieira (2016), pesquisadores do ProfHistória, que desenvolveram propostas pedagógicas baseadas no uso de sambas-enredo no ensino de História. Ainda que relevantes, tais produções são pontuais, o que evidencia a necessidade de ampliar o uso de fontes culturais no campo da educação histórica

2.2 Contextualização do Samba-enredo: “Hutukara” - o samba que sonha⁶ com os Yanomamis

Este samba-enredo “Hutukara” foi produzido para o carnaval de 2024, para G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro, em parceria com os compositores Pedrinho da Flor, Marcello Mota, Arlindinho Cruz, Renato Galante, Dudu Nobre, Leonardo Gallo, Ramon Via13 e Ralfe Ribeiro. Por meio dele, a escola trouxe para a avenida a luta pela defesa da Amazônia sob a ótica da mitologia e cultura do povo Yanomami, que há anos tem a sobrevivência ameaçada pelo garimpo ilegal no maior território indígena do Brasil. A canção foi inspirada na obra “A queda do céu”⁷ do xamã Davi Kopenawa, principal liderança na luta do povo Yanomami⁸.

A escolha do samba-enredo está contextualizada no momento histórico no qual o povo Yanomami era submetido a uma grave crise humanitária, no ano de 2023, crise violenta que chamou a atenção do Brasil e do mundo. Como afirmou o indigenista Marcos Wesley, a atual situação do povo Yanomami revelava o conflito entre os mundos. Após a invasão de seu território por garimpeiros ilegais, a etnia yanomami lutava para manter seus direitos pela terra. De um lado um povo que vive ou tenta viver em harmonia com a natureza, do outro garimpeiros que exploram Hutukara (terra) em prol do dinheiro.

Davi Kopenawa, o principal inspirador do samba, defende a importância da escola em mostrar os verdadeiros Yanomamis, sua sabedoria e cultura, para além da imagem da tragédia que os atinge. Kopenawa participou do processo de construção do enredo com ajuda do indigenista Marcos Wesley, do Instituto Socioambiental (ISA), que atuou como mediador entre a agremiação e os Yanomamis.

Em entrevista Marcos Wesley (2024) conta que

⁶ Este título menciona propositalmente o “sonho” como forma de demonstrar a sua importância para o povo Yanomami. O sonho “transborda o sentido que costumamos atribuir à atividade onírica” (Limulja, 2022, p.12) Para os Yanomamis, saber sonhar é saber ver, ver o invisível, eles fazem do sonho um instrumento de conhecimento sobre o mundo.

⁷ Livro “A Queda do Céu”, lançado em 2016 pela Companhia das Letras, é um livro de não ficção que apresenta o relato de Davi Kopenawa, gravado e transcrito pelo etnólogo Bruce Albert. Apresenta a cultura, rotina e as visões de mundo dos Yanomamis, a palavra dos Xamãs que servem de alerta para aqueles que ainda se recusam a compreender que a destruição das florestas acabará não apenas com ela, mas com todos nós.

⁸ Os Yanomamis formam uma sociedade de caçadores agricultores da floresta tropical do norte da Amazônia. Seu território cobre aproximadamente 192.000 km, situados em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela na região Orinoco-Amazonas. A população total dos Yanomamis, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 35000 pessoas no ano de 2011

O Salgueiro falou que, além de homenagear o Davi, queria contar uma história verdadeira e que os Yanomami também quisessem contar essa história. A partir disso, o Davi me escalou para ir acompanhando e dando informações a eles, por meio dos livros, das matérias que fazemos sobre o garimpo. Eu tenho feito essa interlocução bastante frequente com o pessoal do Salgueiro.⁹ (Wesley, 2024)

Para Kopenawa, ao representar os yanomamis com sua verdadeira cultura, o enredo divulga a situação do seu povo, que está doente e tem o território atacado e destruído pelo garimpo. Para ele, essa aliança pode ser uma força contra os invasores da terra-floresta. Marcos Wesley adiciona que os Yanomamis precisam ser valorizados pelo conhecimento que têm sobre a floresta e sobre como estar no mundo, o que ele denota como uma sabedoria considerada imprescindível para combater a crise climática.

Portanto, “Hutukara” - o samba-enredo aqui escolhido - tem um poder que flecha na nossa consciência, ao mesmo tempo, traz uma denúncia acerca da violência sofrida pelos Yanomamis e também revela a beleza, a cultura e a cosmologia indígena. Então, analisaremos a letra do samba enredo de forma crítica com intuito de demonstrar a leitura do carnaval sobre os Yanomamis.

2.2.1 Análise crítica do Samba-enredo “HUTUKARA”

Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
 Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar
 É Hutukara, o chão de Omama
 O breu e a chama, deus da criação
 Xamã no transe de Yãkoana
 Evoca Xapiri, a missão

⁹ (Wesley, Marcos. Entrevista a Pedro Stropasolas. Brasil de Fato, São Paulo, 12 fev. 2024. Disponível: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/12/salgueiro-2024-conheca-o-enredo-e-os-yanomami-por-tras-da-homenagem>. Acesso em: 3 ago. 2024.)

Hutukara ê, sonho e insônia
 Grita a Amazônia antes que desabe
 Caço de tacape, danço o ritual
 Tenho o sangue que semeia a nação original
 Eu aprendi o português, a língua do opressor
 Pra te provar que meu penar também é sua dor
 Falar de amor enquanto a mata chora
 É luta sem flecha, da boca pra fora
 Falar de amor enquanto a mata chora
 É luta sem flecha, da boca pra fora
 Tirania na bateia, militando por quinhão
 E teu povo na plateia vendo a própria extinção
 Yoasi que se julga família de bem
 Ouça agora a verdade que não lhe convém
 Yoasi que se julga família de bem
 Ouça agora a verdade que não lhe convém
 Você diz lembrar do povo Yanomami
 Em 19 de abril
 Mas nem sabe o meu nome e sorriu da minha fome
 Quando o medo me partiu
 Você quer me ouvir cantar em Yanomami
 Pra postar no seu perfil
 Entre aspas e negrito, o meu choro, o meu grito
 Nem a pau, Brasil
 Antes da sua bandeira, meu vermelho deu o tom
 Somos parte de quem parte, feito Bruno e Dom
 Kopenawas pela terra, nessa guerra sem um cesso
 Não queremos sua ordem, nem o seu progresso
 Napê, nossa luta é sobreviver
 Napê, não vamos nos render

Para a análise do samba-enredo, será levado em consideração a letra, exibindo a crítica a qual a escola de samba está propondo. Examinaremos cada estrofe como forma de interpretá-las de acordo com a mensagem proposta.

Antes de adentrar à análise do samba, é importante mencionar a sinopse apresentada pela Escola Acadêmicos do Salgueiro:

Há mais de mil anos, os Yanomami vivem na maior Terra Indígena (TI) do país, em um território ao norte do Brasil e Sul da Venezuela, nos estados do Amazonas e Roraima, nas bacias do Rio Negro e do Rio Branco. Ou seja, quinhentos anos antes dessas duas nações existirem, eles já estavam lá. Viver na floresta é um ofício que requer uma sabedoria ancestral, não fabricada em laboratório, nem encontrada nas páginas dos livros do “povo da mercadoria”. Viver na floresta como Yanomami é ser parte dela. É conviver com seres humanos e não humanos, animais, plantas, vento, chuva e milhares de espíritos. Omama recriou a floresta, pois a que havia antes era frágil. Virava outra sem parar, até que o céu desabou sobre ela. Por isso, Omama criou uma nova floresta, mais sólida, cujo nome é **Hutukara**’ (Acadêmicos do Salgueiro, 2023)¹⁰.

O título do samba-enredo, Hutukara, pode ser traduzido como terra-floresta e indica o chão sagrado de Omama, sendo uma figura fundamental na mitologia Yanomami que representa a criação do mundo.

Ya temí xoa, aê-êa

Ya temí xoa, aê-êa

Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta

Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

Na primeira estrofe, o refrão repetido duas vezes “*Ya temí xoa, aê-êa*” é escrito em Yanomae, que traduzido para o português significa “Ainda estou vivo”. O trecho representa a mensagem principal da escola em que se percebe o foco do samba em retratar a vida dos Yanomamis. A luta também é reforçada pela expressão “*Brasil cocar*”, que indica a valorização do cocar em detrimento da coroa portuguesa. O cocar para os povos indígenas não é somente uma peça de vestuário, é um símbolo da cultura, identidade e história, considerada uma expressão visual da cultura e da sabedoria transmitida de geração em geração.

A mensagem também é um grito de resistência na voz dos Yanomamis, que enfrentavam uma grave crise humanitária e sanitária no maior território indígena do

¹⁰ Acadêmicos do Salgueiro. *Salgueiro apresenta sinopse de “Hutukara” – Carnaval 2024*. Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, 01 jun. 2023. Disponível em: <https://liesa.globo.com/noticias/230601-salgueiro-apresenta-sinopse-de-hutukara.html>. Acesso em: 03 ago. 2024.

país, vítima da exploração do garimpo ilegal há anos. O trecho também simboliza a união de forças junto aos salgueirenses.

***É Hutukara, o chão de Omama
O breu e a chama, deus da criação
Xamã no transe de Yãkoana
Evoca Xapiri, a missão
Hutukara ê, sonho e insônia
Grita a Amazônia antes que desabe
Caço de tacape, danço o ritual
Tenho o sangue que semeia a nação original***

A segunda estrofe traz símbolos da cosmologia indígena, está relacionado a criação do mundo na visão dos Yanomamis. Hutukara, expressão que dá nome à canção, significa a terra-floresta, o mundo como conhecemos hoje, que na mitologia Yanomami surgiu após a queda do primeiro céu nos tempos ancestrais. A terra-floresta foi criada por Omama, o demiurgo (que possui poderes divinos), que é o Deus da criação para o povo Yanomami. Outra figura presente na estrofe do samba é a do Xamã, ele faz ligação entre o mundo visível e invisível, atuando como um escudo, que protege o povo dos poderes maléficos humanos e não humanos; para eles, é como se protegessem a população das ações más dos humanos e de outros seres.

Yãkoana é uma substância extraída da parte interna da casca da árvore yakoana, encontrada na Amazônia. Ela possui um efeito alucinógeno, sendo utilizada nos rituais xamânicos para permitir que os guardiões adentrem o mundo invisível.

Quando os xamãs entram no mundo invisível eles conversam com os Xapiris, que são espíritos de luz que defendem a floresta; eles são só vistos pelos Xamãs no ritual de Yakonã e, por isso, o xamã os evoca para a proteção do povo yanomami e de sua casa. Tacape, o termo que aparece nessa estrofe, é considerada uma arma, construída de pedaços de madeira.

***Eu aprendi o português, a língua do opressor
Pra te provar que meu penar também é sua dor
Falar de amor enquanto a mata chora
É luta sem flecha, da boca pra fora***

***Falar de amor enquanto a mata chora
É luta sem flecha, da boca pra fora***

Nesta estrofe é mencionada a opressão da colonização sofrida pelos povos originários, impondo a eles a língua do colonizador, pois quando dominaram, o português foi imposto aos povos indígenas. Em relação à colonização é importante exibir aspectos históricos desse processo tão violento vivenciado durante a invasão dos europeus às terras brasileiras.

A autora Cristiane Rosa Dias faz uma contribuição importante nesse aspecto, em seu trabalho “Língua, colonização e Resistência” nos propõe a refletir sobre as “formas de dominação através da linguagem para a disseminação dos modos de ser e pensar os povos do território que viria a se tornar Brasil”. No trabalho intitulado “*Língua, livros e Leis: O apagamento da Cultura Indígena e Resistência*” as autoras Andrea Cristiane Kahmann, Márcia Rodrigues Bertoldi, Isabel Figueroa e Ana Clara Oliveira Bringuente, fazem um panorama histórico da forma violenta de imposição da língua aos povos originários, com o apagamento da sua cultura, das suas tradições e de seu próprio existir. As autoras colocam que:

Estima-se que, no século XVI, o Brasil era um território poliglota onde conviviam falantes de ‘centenas de línguas e dialetos que contemporaneamente podem ser classificados em 102 grupos e três ramos linguísticos: o tupi, o macro-gê e o aruaque’. Em 1500, os/as falantes dessas línguas distribuíam-se homogeneamente pelo território hoje conhecido por Brasil e travavam relações e contatos entre si, razão pela qual se supõe ‘que tal diversidade linguística estimulasse o bilinguismo – talvez o plurilinguismo – e a tradução intergrupar, pois, onde houve oportunidade, desenvolveram-se línguas francas’ (Wyler, 2003, p. 31). A existência dessas línguas francas e sua apropriação a serviço da empresa colonial por homens e mulheres que promoveram a conquista do Brasil desempenharam papel significativo no processo de espoliação do território e dominação dos povos originários conformando um genuíno processo eurocentrista. Este processo implica na naturalização de que as riquezas e seres humanos do mundo todo estavam a serviço de colonizadores/as e que seus saberes e línguas-cultura forjaram uma ideia universal, ou seja, válida para todos os povos do mundo (Kahmann, et al., 2020, p. 63–64)

A vista disso, o processo eurocentrista incide sobre vários aspectos, entre os quais o “linguístico (as línguas europeias, derivadas sobretudo, do latim e do grego, se tornam as únicas nas quais é possível expressar o conhecimento verdadeiro e válido)”, tendo em consideração que indígenas “não têm língua senão dialeto”

(Garcès, 2007, p. 220). Assim, apesar da variação linguística e cultural do Brasil originário até a dominação europeia, os manuais empregados na formação dos estudantes brasileiros nas nossas salas de aulas no Brasil comportam a ideia de que em 1500 se dá o primeiro capítulo da História Brasileira, como se a chegada do colonizador às Américas tivesse inaugurado as noções de história, cultura, língua e literatura. É como se o processo de colonização constituísse “o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito” (Santos, 2010, p. 36).

Também é como se a cultura colonizada fosse um receptáculo vazio tal qual a alma de seus habitantes originários, seguindo a interpretação da bula *Sublimis Deus*, de 1537, por meio da qual o Papa Paulo III postulou que habitantes das terras conquistadas seriam “selvagens”, de *anima nullius* (Santos, 2010, p. 37). Então, o esforço por negar a pessoas indígenas uma alma e uma humanidade, bem como uma história, uma religião, uma língua e uma cultura, se relacionava com a intenção de legitimar juridicamente a espoliação de suas riquezas, a destruição de suas comunidades e de submetê-las a trabalhos forçados.

Por isso, de forma pretensiosa, nesta estrofe, ao tratar de colonialismo, os compositores do samba, como forma de chamar a atenção para este assunto, escrevem em português toda estrofe, para deixar bem claro para o opressor que a mata chora quando é explorada.

***Tirania na bateia, militando por quinhão
E teu povo na plateia vendo a própria extinção
Yoasi que se julga família de bem
Ouça agora a verdade que não lhe convém
Yoasi que se julga família de bem
Ouça agora a verdade que não lhe convém***

Nesta estrofe se apresentam figuras da mitologia Yanomami e instrumentos ligados à prática da mineração.

Como já mencionado neste trabalho, a prática da mineração ilegal nas terras indígenas yanomamis causaram ao seu povo destruição, doenças, poluição da terra e mortes: morte de pessoas, de animais e, posso dizer mais, morreu também um pouco de esperança desse povo em resistir à uma investida tão forte e descaso por

parte do estado brasileiro, que na época (ano de 2023) era liderado pelo governo Bolsonaro.

Em relação à mineração, abordaremos o trabalho realizado pelos pesquisadores Eder Rodrigues dos Santos, José Victor Dornelles Mattioni e Márcia Teixeira Falcão, que mostra um breve histórico da relação da mineração com a própria história do Estado de Roraima e a investida do garimpo desde o século XVI, nas terras indígenas yanomamis. Os pesquisadores expõem a mineração como “uma das marcas econômicas latentes na história regional, interesse do estado nacional e de muitos países que empreenderam diversas missões na América com este fim desde o século XVI” (Santos, Mattioni, Falcão, p. 104, 2021).

A mineração ilegal é um problema complexo em Roraima, baseado na historiografia analisada, vemos que a predominância do garimpo está elencada em alguns pontos históricos, como a corrida pelo ouro que, em meados dos anos de 1970, ligado aos estudos do Projeto Radam, levaram às invasões na região Yanomami. Dessa forma:

Desde a divulgação do Projeto Radam-Brasil, em 1975, revelando a existência de minerais estratégicos em áreas yanomami, garimpeiros tentam explorar esta área. Ainda em 1975, durante oito meses, os garimpeiros exerceram intensivamente a atividade de mineração para a extração de cassiterita. Depois foram retirados da área pela Polícia Federal (Rodrigues, 1998, p. 72).

O pesquisador pontua que a mineração, enquanto fenômeno social, explica partes dos significados políticos de conflitos sociais da sociodinâmica de Roraima. Outro ponto que pode ser considerado difusor do garimpo está relacionado com a questão da investida capitalista no estado no período ditatorial do Brasil, entre os anos 70 e 80, com destaque para a implantação de rodovias como a BR-174 (que liga o Amazonas a Roraima), fato que proporcionou conflitos entre os Waimiri-Atroari; a implantação de hidrelétricas, como Balbina e o incentivo a exploração mineral, como a mineração Pitinga (Amazonas), ocasionando, em 1993, o massacre de dezesseis Yanomamis na aldeia Haximu, resultado do conflito entre indígenas (venezuelanos) e garimpeiros (brasileiros). Três anos depois o caso foi julgado pela Justiça Federal e os réus foram julgados com a tese de genocídio como forma de “desenvolver” a região. Mais um ponto que chama a atenção foi investida do próprio Governo de Roraima com o intuito de incentivar a atividade garimpeira na região, empreitada institucional que

acirrou ainda mais os ânimos em Roraima, provocando mobilizações, resistência e enfrentamento por parte dos movimentos indígenas.

Importante envolver nesta discussão, uma característica importante do Estado de Roraima, que remete à questão do garimpo, característica que intensifica a legitimação da imagem positiva dos garimpeiros e naturalização dessa prática na região. Um monumento em homenagem a eles foi construído na Praça do Centro Cívico em Boa Vista. Assim sendo, percebemos que as práticas alusivas a essa prática ilegal em Roraima passam a ter a legitimação simbólica por parte do Estado, algo que antes era, possivelmente, tímido ao analisarmos as explorações de minérios por particulares na mesma região nas décadas anteriores.

Você diz lembrar do povo Yanomami

Em 19 de abril

Mas nem sabe o meu nome e sorriu da minha fome

Quando o medo me partiu

Você quer me ouvir cantar em Yanomami

Pra postar no seu perfil

Entre aspas e negrito, o meu choro, o meu grito

Nem a pau, Brasil

Já aqui os compositores fazem uma crítica a toda a sociedade, com referência ao dia 19 de abril, em que é celebrado o Dia dos Povos Indígenas. Na estrofe, Hutukara lamenta que essas populações, a exemplo dos Yanomami, só sejam celebradas durante esta data.

Antes da sua bandeira, meu vermelho deu o tom

Somos parte de quem parte, feito Bruno e Dom

Kopenawas pela terra, nessa guerra sem um cesso

Não queremos sua ordem, nem o seu progresso

Kopenawa é o sobrenome de Davi, considerado a principal liderança na luta do povo Yanomami. Traduzido para o português, o nome significa “marimbondo”. Os salgueirenses deixaram um aviso: “É melhor não mexer com marimbondo!”. Os Napê são os forasteiros, neste caso, os que invadem e representam a principal ameaça à

população yanomami. O termo é usado para designar os não-indígenas e os garimpeiros. No trecho, há também uma menção ao legado do indigenista Bruno Pereira e do jornalista Dom Phillips, assassinados enquanto produziam material em defesa da floresta Amazônica na região do Vale do Javari, em 2022. O Salgueiro conta que ambos ganharam citação na canção por “terem sido brancos” que entenderam verdadeiramente os povos indígenas.

Portanto, o samba-enredo “Hutukara”, nos traz reflexões potentes a respeito da atual situação dos povos indígenas e ainda nos remete a vivenciar/pesquisar/refletir sobre um passado que não é tão distante e que quase veio a dizimar os povos originários do nosso País, nos adentrando com questões que nos flecham a alma.

2.3 Contextualização do samba-enredo “História para Ninar Gente Grande”: adentrando ao mundo decolonial da Mangueira

O Samba-enredo “História para Ninar Gente Grande” foi produzido para o carnaval de 2019, pela G.R.E.S Estação Primeira da Mangueira, composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino e eternizado na avenida pelo carnavalesco Leandro Vieira. Por meio dele a escola trouxe para a avenida o enredo que faz uma narrativa de “páginas ausentes” da História do Brasil. A Verde e Rosa propõe repensar narrativas oficiais que foram ensinadas ao longo de gerações para os brasileiros.

O samba-enredo, campeão do carnaval carioca de 2019, extremamente relevante, tece reflexões imponentes. A sinopse do samba nos adianta sua importância, assim descrita:

A música 'Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande', interpretada pela escola de samba Estação Primeira de Mangueira, é uma poderosa narrativa que busca resgatar e enaltecer as figuras históricas marginalizadas e os episódios frequentemente omitidos nos livros de história do Brasil. A letra é um convite para refletir sobre a versão oficial dos fatos e celebrar os verdadeiros heróis do país, que muitas vezes são esquecidos ou negligenciados. O samba-enredo começa com um chamado para que a Mangueira, representando o povo brasileiro, 'tire a poeira dos porões' e reconheça seus heróis dos 'barracões', ou seja, aqueles que vêm das camadas mais populares da sociedade. A menção a 'Lecis' e 'jamelões' simboliza a diversidade cultural e a riqueza das contribuições de diferentes grupos étnicos e sociais que compõem o Brasil. A cor verde e rosa, que são as cores da escola, representam a união dessas 'multidões'. A letra prossegue desafiando a narrativa tradicional da história brasileira,

mencionando que desde 1500 houve mais invasão do que descobrimento, uma crítica à forma como a colonização é frequentemente romantizada. O samba destaca figuras como Dandara, mulher negra e guerreira do período colonial, e faz referência à luta pela liberdade que não veio 'do céu, nem das mãos de Isabel', mas sim da resistência e luta de inúmeros brasileiros não reconhecidos oficialmente. O final da música é um tributo a personalidades históricas e contemporâneas que lutaram e lutam por justiça e igualdade, como as 'Marias, Mahins, Marielles, malês', representando mulheres, movimentos negros e líderes sociais. (Mangueira, 2019)¹¹

Assim, entraremos na história do samba-enredo “História para Ninar Gente Grande” para analisar criticamente a mensagem que a escola nos passa através deste samba.

2.3.1 Análise crítica do samba-enredo: “História para Ninar Gente Grande”

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões

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

Brasil, meu dengo
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou

¹¹ Mangueira. *Histórias para Ninar Gente Grande: samba-enredo 2019*. [Letras.mus.br](https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/significado.html), Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/significado.html>. Acesso em: 2 ago. 2024

Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato

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

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

Para a análise deste samba-enredo, será levado em consideração a letra, exibindo a crítica na qual a escola de samba está propondo. Examinaremos cada estrofe como forma de interpretá-las de acordo com a mensagem proposta.

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

Na primeira estrofe, o verso “Brasil, Meu nego”, Brasil seria o receptor, a pessoa a quem se dirige a mensagem, no caso à população brasileira, que vai ouvir a história. Os dois últimos versos fazem referência a uma outra versão da História, a versão daqueles que foram excluídos das narrativas oficiais.

***Brasil, meu dengo
 A mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou***

Desde 1500 Tem mais invasão do que descobrimento

Na segunda estrofe do samba-enredo, a escola de samba traz reflexões de extrema importância na avenida, quando o Brasil é chamado de meu dengo, expressando intimidade, é um aviso que a Mangueira vai contar sobre o que não está nos livros didáticos. A escola de samba, de forma intencional, usa os termos trocando "descobrimento" por "invasão", explicando que o Brasil já existia antes da chegada dos portugueses e mostrando o conflito existente entre as duas visões: a tradicional, que vem de um ponto de vista eurocêntrico, que fala da chegada dos portugueses no Brasil em 1500 como descoberta e que, desde então, perceberam a existência de territórios até então desconhecidos para eles. Já a segunda, mostra um território já ocupado antes da chegada dos portugueses, traduzindo a posse do território por eles como uma invasão.

Em relação à uma história já existente, antes da invasão colonial, a obra do autor indígena Kaká Wera Jecupé *“A terra dos mil povos”* nos mostra uma perspectiva diferente do Brasil que conhecemos, e que nós professores não visualizamos nos livros didáticos.

O autor faz uma cronologia de uma série de eventos que marcaram a História do Brasil vivenciado pelos povos originários, o que faz dessa bibliografia um modelo de documento que pode ser utilizado na sala de aula, como um material que propõe a história iniciada pelos povos indígenas, constituindo uma narrativa que rompe com a perspectiva hegemônica eurocentrada e oferece subsídios para uma abordagem decolonial no ensino de História.

Tratando de uma bibliografia que pode ser utilizada como material didático, por propor um ponto de partida histórico centrado nos povos indígenas, reconhecendo-os como sujeitos ativos e fundadores do território brasileiro, trazendo outra perspectiva para o ensino de história.

Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoios, mulatos

Eu quero um país que não está no retrato

A Mangueira aponta nos primeiros versos que enquanto os brancos chegaram e se tornam heróis nacionais, os negros combateram e morreram para a conquista de

direitos, mas também aponta para a versão histórica oficial que conta uma história em homenagem aos responsáveis pela morte dos negros, em uma clara alusão ao período de escravidão que continua até hoje, tendo no racismo a sua grande marca. O termo *retinto*, como adjetivo, significa quem tem uma cor profunda, muito intensa e escura e pode ser usado como substantivo para se referir a uma pessoa de cor muito escura. O samba faz uma denúncia de que personagens celebrados na história oficial do Brasil também seriam responsáveis pelo sangue derramado de africanos escravizados.

O samba-enredo menciona a existência de mulheres, *tamoios*, mulatos e outros grupos excluídos da civilização brasileira, devido a um sistema orientado pelo patriarcalismo, sob uma visão cristão-eurocêntrica, representando a centralização política e poder social sob o controle de homens brancos. Já a figura feminina presente crítica a misoginia enraizada na nossa cultura, imposto pelos espaços sociais em contrapartida ao espaço de privilégios reservado aos homens; com os mulatos, o samba mostra a forma do mestiço, para quem o *status* de classe baixa é tradicionalmente reservado pelo sistema de relações sociais vigente no Brasil. No caso dos *tamoios*, refere-se à resistência indígena à posse portuguesa de suas terras.

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

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

Nessa estrofe, faz-se referência à Dandara, personagem mítica que seria uma das líderes dos guerreiros no Quilombo dos Palmares, famoso refúgio da resistência negra, ao lado de Zumbi. A Mangueira, através dos interlocutores e da narrativa histórica presente no verso “Brasil seu nome é Dandara”, homenageia e incorpora o

orgulho de uma mulher negra. A expressão “tua cara é de cariri” denota as características sertanejas do brasileiro, em referência à região do cariri do sertão nordestino.

O último verso desta estrofe afirma que “a liberdade não veio do céu”, aludindo à libertação divina, “nem das mãos de Isabel”, princesa que assinou o decreto abolindo a escravidão no Brasil, mas que “a liberdade é um dragão no mar de Aracati” em referência a Francisco José do Nascimento, ou como era chamado, Chico da Matilde (em deferência à sua mãe) e até Dragão do Mar. Dragão do Mar foi um jangadeiro negro cearense, da cidade de Aracati, grande militante da campanha abolicionista no Ceará, em 1884, sendo a primeira província a libertar seus escravos no Brasil quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea, e líder da greve dos trabalhadores da praia que teve um impacto fundamental no fim do tráfico de pessoas com a finalidade de escravizá-los.

Desta forma a estrofe confirma, na perspectiva da Manguiera, que a liberdade não é concedida nem pela Igreja e nem pelo Estado, mas conquistada pelo envolvimento “popular”, confrontando, assim, as intervenções populares não oficiais contra as concessões oficiais, colocando-as como consequência da pressão exercida pelo poder popular.

A crítica que o samba-enredo traz, em relação a um apagamento de personagens importantes de nossa história, como os negros, povos indígenas, mulheres, estão, muitas vezes, ausentes do currículo de História, ou seja, em muitos casos, as escolas reproduzem uma história baseada na tradição colonizadora, protagonizando personagens que não têm representatividade entre os próprios alunos.

Por isso, com o intuito de amenizar esse problema, foi instituído no Brasil, no ano de 2003, a Lei 10.639/03¹², no qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. Desde o final da década de 1990 as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de História. A historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2011) colocam que o estabelecimento

¹² A Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

da lei não foi acontecendo por acaso, mas por uma significativa e importante participação dos movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro especialmente no campo educacional; as autoras definem esse movimento como um novo lugar político e social que os movimentos alcançaram. Em relação às “Diretrizes” da lei, as autoras abrem discussões interessantes, pois, para elas, as diretrizes trazem para o ambiente escolar, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciados ou desqualificados pelas avaliações de que o Brasil tem uma democracia racial. Com isso, além do evidente envolvimento de educadores, as “Diretrizes” convocam os profissionais de História a uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino.

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

Nesta última estrofe do samba-enredo, “Mangueira, tira a poeira dos porões / ô abre alas, pros teus heróis de barracões” a escola propõe uma releitura crítica da história oficial ao evocar personagens historicamente marginalizados. A metáfora dos “porões” remete ao apagamento dessas figuras nas narrativas hegemônicas, enquanto os “heróis de barracões” representam aqueles que resistem no cotidiano mantendo viva a memória popular, e que fazem parte da escola de samba da Mangueira.

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

O último verso reforça a identificação da comunidade da Mangueira com o Brasil, marginalizado, oprimido e inferior às massas, mas resiliente, lutador e forte por sua própria multiplicidade cultural. Dessa forma, o samba apresentado pela Estação Primeira de Mangueira, campeã do carnaval de 2019, constrói uma narrativa de revalorização histórica e cultural que privilegia uma perspectiva comumente esquecida

no discurso tradicionalista da História brasileira, conforme trabalhado no capítulo 1, desempenhando, assim, um importante papel por permitir referências a uma massa de indivíduos historicamente marginalizados, assim afastados de seus ancestrais e desprezados nas representações simbólicas das culturas brasileiras.

Portanto, ao analisar esse enredo, ele nos leva a reconhecer essas outras histórias, e pensar na composição dessas histórias, nos leva ao confronto que desafia um modelo de ensino eurocêntrico, homogeneizado, pois como Araújo (2012) coloca, de maneira mais ou menos geral, as propostas curriculares do Ensino de história mantém um padrão cronológico de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico.

Assim, a sala de aula torna-se um espaço, como trata Araújo, “marcado por uma lógica eurocêntrica, que, quando não exclui, posiciona o “Outro” num lugar subalternizado do processo da História”, (Araújo, 2012, p. 5) por isso, propõe-se um ensino que confronte essa lógica excludente, rompendo com a padronização hegemônica, revelando uma educação democrática, representativa e inclusiva, que reconheça a diversidade de sujeitos, saberes e experiências presentes na sala de aula.

3. PRATICANDO A LINGUAGEM DO SAMBA-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O samba-enredo como linguagem pedagógica na História vem sendo uma proposta abordada por pesquisadores do campo do Ensino, como já foi mencionado neste trabalho. Em vista disso, contaremos com o samba-enredo para construirmos uma perspectiva decolonial no currículo de História, dessa forma, serão exibidos neste capítulo roteiros de aprendizagem levando em consideração a letra dos sambas propostos, quais sejam, “Hutukara” e “História para Ninar Gente Grande”. Os roteiros de aprendizagem foram propostos no aplicativo Sway, abrindo uma discussão importante sobre Humanidades Digitais.

3.1 Uma discussão sobre Humanidades Digitais e roteiros de aprendizagem

3.1. 1 Uma discussão sobre a cultura digital no Ensino de História

Durante a fase de produção deste trabalho, ao interagir com os alunos durante a construção dos materiais didáticos, eles me fizeram perguntas, tais como: “qual aplicativo vamos usar para produzir o material?”, “precisamos de um aparelho que tenha uma boa câmera”, “qual plataforma iremos fazer nossas pesquisas?”, “usaremos o Youtube?”. Todas essas reflexões e questionamentos nos conduzem a uma compreensão mais ampla da centralidade das tecnologias digitais, visto que elas fazem parte de nossas vidas.

Vivemos em um contexto marcado pela presença dominante do mundo digital, que impacta profundamente as formas de ser, agir e interagir na contemporaneidade, ainda que em constante convivência com vestígios e práticas do mundo analógico, permeando as relações sociais, econômicas, culturais e, conseqüentemente, nossas práticas educacionais. Isso exige dos profissionais de História se preocuparem com as mudanças que afetam diretamente a ciência História e, por extensão, as concepções de ensino e aprendizagem desse campo do saber.

Silva (2018) argumenta que, em plena era tecnológica, a formação histórica dos estudantes não deve estar dissociada da formação digital. Para o autor, o ensino de História nesse novo contexto precisa contribuir para a constituição de sujeitos capazes de pensar historicamente, desenvolvendo competências que articulem temporalidades, interpretações e criticidade frente ao volume de informações disponíveis digitalmente.

Nessa mesma direção, Albaine (2021) reforça a ideia de que o digital deve ser compreendido como uma "condição de pensamento", deslocando o foco do suporte tecnológico em si para as práticas culturais e pedagógicas que orientam seu uso. Segundo a autora, o desafio central não está na tecnologia enquanto ferramenta, mas nas formas como ela é integrada às dinâmicas formativas, influenciando modos de conhecer, narrar e interpretar a realidade. Dessa forma, os dois autores convergem na defesa de uma educação histórica que incorpore criticamente as linguagens digitais, promovendo uma formação capaz de dialogar com os desafios culturais e cognitivos do presente.

A discussão sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) ganhou visibilidade a partir da década de 1990, conforme as políticas

públicas¹³ implementadas nesse período, porém esse debate iniciou-se antes, em 1980, quando a Secretaria Especial de Informática criou a comissão especial de educação com o intuito de realizar estudos sobre a aplicabilidade da informática na educação; segundo especialistas o foco das políticas públicas estava voltado para o acesso aos computadores e conexão à internet. Além disso, essa discussão também vem sendo problematizada por pesquisadores do campo do Ensino de História.

Ao realizar um panorama das pesquisas mais recentes que abordam a problemática das tecnologias digitais, disponíveis no repositório oficial do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), observa-se uma crescente produção acadêmica voltada à problematização crítica dessa temática. A escolha por esse recorte temático justifica-se pela centralidade que as tecnologias digitais assumem nas práticas pedagógicas contemporâneas, sobretudo após a intensificação de seu uso no contexto da pandemia de COVID-19.

No entanto, mais do que discutir apenas os aspectos instrumentais dessas tecnologias digitais, propomos uma reflexão sobre seus usos e impactos a partir de uma perspectiva decolonial, compreendendo que tais tecnologias não são neutras, mas carregadas de sentidos, narrativas e estruturas que, muitas vezes, reproduzem lógicas coloniais de saber e poder.

Foram selecionadas, para este estudo, pesquisas que abordam as relações entre o digital e o ensino de História a partir do ano de 2016¹⁴, contemplando diferentes perspectivas teórico-metodológicas com ênfase naquelas que adotam uma abordagem decolonial. A escolha por esses trabalhos fundamenta-se na relevância de investigações que questionem as epistemologias hegemônicas e proponham práticas pedagógicas comprometidas com a valorização de saberes subalternizados.

Dentre os trabalhos analisados, destaca-se a dissertação “*Canto Negro: as músicas do bloco afro Ilê Ayê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar*” da autora Átila Guimarães (2018). Com a pesquisa ela busca, através do bloco de carnaval afro de Salvador Ilê Ayê, ressaltar a representação da África

¹³ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica” (MEC, 2017b)

¹⁴ A escolha do ano de 2016 como recorte temporal para o levantamento bibliográfico fundamenta-se no crescimento do número de dissertações que passaram a ser disponibilizadas no repositório do ProfHistória a partir dessa data, especialmente aquelas que abordam perspectiva decolonial no ensino

disseminada pelas letras de suas músicas, visando a possibilidade de inseri-la como centro gerador dos conteúdos sobre a História e cultura afro-brasileira em colaboração com a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Como dimensão propositiva deste trabalho, o digital foi o ponto de disseminação do conhecimento, através do portal digital denominado Canto Negro¹⁵. O portal está disponível gratuitamente podendo ser acessado por professores e alunos, nele contém informações referente a cultura africana, produções dos alunos que participaram do processo de construção das oficinas realizadas pela professora, além disso, sugestões de materiais didáticos para aulas, documentos referente a lei 10.639/03, músicas do bloco de carnaval e suas respectivas letras. Dessa forma a pesquisadora detalha a importância de se trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira, usando o digital como disseminador deste projeto.

Outro trabalho importante, é da Mestre em Ensino de História, Adynali Pereira Barbosa atrelado a mesma problemática desta pesquisa, por tema: *“Interculturalidade e colonialidade no currículo de história: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas finais do ensino fundamental”* (2020), no qual o objetivo central é identificar e analisar as aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular no município paulista, em Pernambuco, e o atendimento da Lei 10.639/03 e as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como produto a autora desenvolveu um jogo educativo digital no qual são elaborados narrativas afro-diaspóricas, reconhecendo a história dos negros/as na condição de sujeitos, reconsiderando e ressignificando a história e cultura África e dos afro-brasileiros. Assim, mobiliza na sala de aula, uma forma lúdica e divertida a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Trazendo outra perspectiva, Rafael Reis de Andrade aborda como tema de reflexão *“História, Narrativa e Netflix: Construção simbólica na era digital”*. (2018), nesta pesquisa o mestre em Ensino de História elaborou uma ferramenta que facilita ao professor de História o diálogo dentro de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Ele propõe uma reflexão sobre um novo paradigma do sujeito, pautado numa experiência simbólica marcado pelo evento das TIC's, das narrativas e da lógica

¹⁵ Disponível em: <https://cantonadiaspora.wixsite.com/cantonegro>. Acesso em: 09 ago. 2024

do ciberespaço. A ferramenta é um aplicativo que busca criar vias de acesso aos conteúdos da Netflix, ideias, debates e questões para a sala de aula.

Essas pesquisas nos mostram que o digital ocupa uma posição central no debate e é intrínseco às nossas práticas pedagógicas; pensar historicamente e produzir conhecimento está vinculado a um mundo digital e não é possível se desvincular dele.

3.1.2 Roteiros de Aprendizagem

O roteiro de aprendizagem pode ser encontrado na literatura sob diferentes nomenclaturas, roteiro de aula, roteiro de estudo dirigido, estudo dirigido, roteiro pedagógico, guia de estudo, entre outros, no entanto, para este trabalho optei por usar uma única terminologia – roteiro de aprendizagem, em consonância com autores que delimitam não apenas os elementos constitutivos desse instrumento, mas também orientam sua elaboração e aplicação no contexto educacional.

Segundo Oliveira (2023) o roteiro de aprendizagem utilizado pelo professor é planejado de forma intencional, a fim de orientar o estudo dos alunos. Ele é definido como um instrumento elaborado de forma intencional, favorecendo o engajamento e autonomia dos estudantes, além de contribuições para que os mesmos possam desenvolver estratégias de sistematização de estudos, para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem. Para a autora, o roteiro tem por objetivo,

auxiliar professores da Educação Básica e Superior a planejar, elaborar e aplicar roteiros de aprendizagem com seus estudantes a fim de maximizar a apreensão do conteúdo, direcionar os estudantes na resolução de tarefas e fazê-los progredir na leitura e aprofundamento do estudo dentro e fora da sala de aula. (Oliveira, p. 95, 2023)

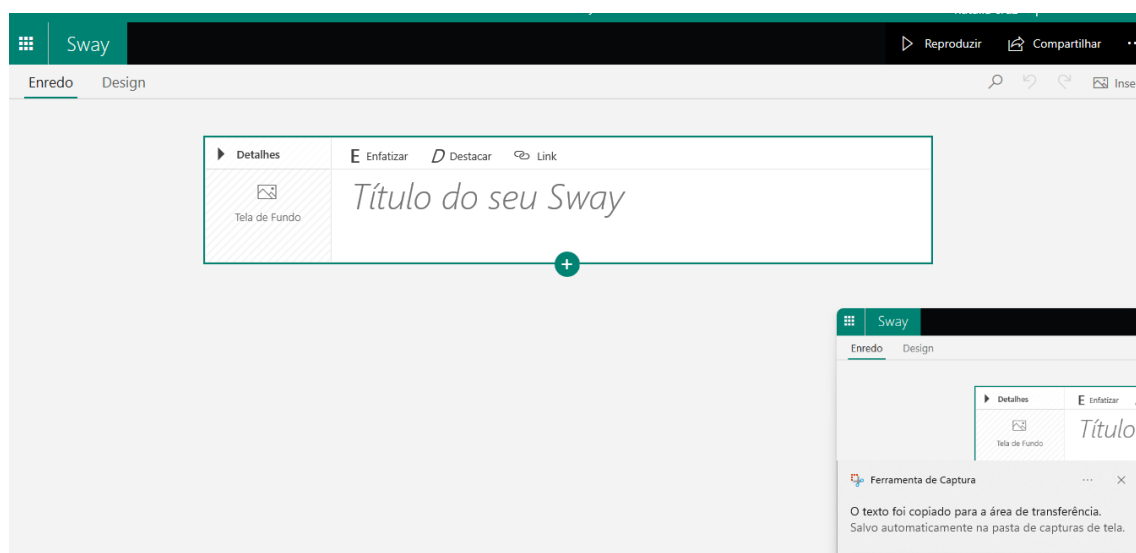
Logo, a metodologia de ensino por roteiros de aprendizagem colabora para o processo de ensino e aprendizagem por colocar em prática o ensino de forma contextualizada, possibilitando professores e professoras a acompanhar todo o processo. Essa metodologia, de acordo com Oliveira (2023) passou a ser mais utilizada no período da pandemia de Covid-19, no qual afetou de forma global todas as áreas, inclusive a educação. Por isso, como forma de minimizar o problema e de democratizar o acesso, utilizando uma metodologia digital que pudesse abarcar este problema, os roteiros de aprendizagem foram amadurecidos.

Com o fim da pandemia, os roteiros de aprendizagem passaram a serem utilizados também de forma presencial, tornando-se em um instrumento que contribui com a recuperação, reforço, recomposição e aprofundamento de conteúdo. Assim, através desse aprofundamento orientar os alunos e alunas a terem acessos a conteúdos que por vezes, não são abordados de forma completa nos livros didáticos, ampliando suas possibilidades de aprendizagem crítica e significativa, dando ênfase a contar a história que a “história” não conta.

Logo, o roteiro de aprendizagem é um procedimento simples, tanto no que diz respeito a sua elaboração como também na sua execução, sendo importante interligar suas propostas e objetivos. Para criação dos roteiros de aprendizagem, contamos com o aplicativo Sway.

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

Figura 01: Interface do Sway



Fonte: Elaborado pela autora

Essa é a imagem da interface do Sway, onde o docente pode iniciar a criação do seu roteiro de aprendizagem. O manuseio do aplicativo é simples, pois no próprio Sway tem o guia para aprender a manusear, mas de acordo com o roteiro proposto pelo professor (a), basta seguir a ordem dada pelo próprio aplicativo.

Um dado importante e facilitador do Sway é que existem maneiras de editar o conteúdo nele proposto a qualquer momento, apenas abrindo o seu roteiro, ou por meio de um *link* editável.

O Sway é um aplicativo a serviço da educação, amparado nas ações descritas na Pedagogia dos Multiletramentos, pois, de acordo com Oliveira (2019, p. 13), os modelos educacionais tradicionais não atendem às necessidades das sociedades ocidentais e nem mesmo a do Brasil em razão das transformações decorrentes do neoliberalismo, do processo de globalização e da chegada de novas tecnologias que acabaram provocando mudanças que modificaram as bases políticas, sociais e culturais de vários setores nas sociedades, e evidente que as instituições de ensino são afetadas por essas mudanças. Tendo a questão do Covid 19 que contribuiu para acelerar esse processo.

3.2 DIMENSÃO PROPOSITIVA: ROTEIROS DE APRENDIZAGEM

Como já tratamos do conceito e objetivos dos roteiros de aprendizagem, a partir de agora, colocaremos a forma de como os roteiros foram produzidos para esta pesquisa, para atender a proposta de um ensino decolonial, utilizando o samba-enredo como linguagem pedagógica no Ensino de História, junto com o propósito didático do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória).

Os roteiros de aprendizagem produzidos para este trabalho foram feitos da seguinte forma: produzimos quatro roteiros, todos eles utilizando em comum a mesma linguagem, samba-enredo, como educação pedagógica decolonial.

De modo geral, os roteiros de aprendizagem são elaborados por professores com o intuito de serem aplicados diretamente junto aos alunos. No entanto, neste trabalho, considerando a flexibilidade que tal metodologia oferece a quem a utiliza, optou-se por direcionar o Roteiro 01 – *Aula Decolonial* – especificamente ao professor. Essa escolha está alinhada a um dos objetivos centrais da pesquisa: subsidiar a prática docente com base em uma perspectiva crítica e decolonial.

Como será possível observar ao longo da dimensão propositiva desta dissertação, os demais roteiros (02, 03 e 04) mantêm o foco nos alunos, apresentando propostas voltadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Importante mencionar que os roteiros *02- Samba enredo na sala de aula*, *03 – Hutukara, desaprendendo, a língua do opressor* e *04 – História para Ninar Gente Grande, o samba que conta a história que a “História” não conta*, aqui produzidos, contam com a participação ativa e comprometida dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Santa Catarina¹⁶, que assumiram um papel de protagonismo pedagógico ao desenvolverem, com responsabilidade e criatividade, os temas propostos.

A atuação dos discentes foi essencial para a construção coletiva do conhecimento, evidenciando o potencial transformador de práticas educativas pautadas em metodologias críticas e decoloniais.

Para melhor esclarecimentos, abaixo abordaremos de forma breve como serão os roteiros propostos para este trabalho, com padrões diferenciados, como destacaremos abaixo:

01 - Roteiro Aula Decolonial: Roteiro direcionado especificamente ao professor, com bibliografias, pesquisadores do tema, conceitos, vídeos explicativos, este, atendendo a proposta desta pesquisa e do meu interesse, como professora, em prestar auxílio aos meus pares, em relação aos conceitos ‘decolonialidade’, ‘samba’ e ‘samba-enredo’.

No roteiro, explicita-se que a decolonialidade constitui um campo conceitual em expansão, especialmente nos países da América Latina. No contexto brasileiro, observa-se o engajamento de professores-pesquisadores atentos a essa discussão, como Luiz Rufino (UFRJ) e Cinthia de Araújo (UNIRIO), cujas produções contribuem significativamente para o debate. Apesar de seu crescimento, a decolonialidade ainda é pouco explorada no cotidiano das práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere ao planejamento e à execução de aulas no ensino básico.

No que diz respeito ao uso do samba como recurso pedagógico, destaca-se a contribuição de Luiz Antonio Simas, um dos maiores estudiosos do samba e do samba-enredo no Brasil. Suas obras fornecem fundamentos teóricos essenciais,

¹⁶ A Escola Estadual Santa Catarina está localizada na Vila do Canta, zona rural do município de Boa Vista, estado de Roraima, região Norte do Brasil, inserida no território amazônico

assim como referências bibliográficas e documentos relevantes que embasam a proposta apresentada, articulando cultura popular, memória social e resistência nos territórios periféricos.

Diante disso, este trabalho propõe-se a oferecer suporte teórico e metodológico ao professor que deseja elaborar propostas didáticas com base em uma perspectiva decolonial.

02- Roteiro Samba como aula decolonial – Entendendo o samba e seu gênero – samba-enredo, um dos temas desta pesquisa, como uma linguagem pedagógica que possa atender a um viés decolonial, dependendo da forma trabalhada, este roteiro foi elaborado com foco nos estudantes que ainda não possuem familiaridade ou cujo contato com o universo do samba se dá de forma superficial. Nessa proposta, cabe ao professor(a) conduzir a abordagem do samba-enredo como ferramenta didática, apresentando aos discentes a história do samba e suas múltiplas dimensões culturais, sociais e políticas. O samba, nesse contexto, é compreendido não apenas como manifestação artística, mas como linguagem contra-hegemônica que permite tensionar narrativas eurocentradas e promover epistemologias plurais no ensino de História.

03 – Roteiro Hutukara, desaprendendo a língua do opressor – Neste roteiro, utilizaremos o próprio samba enredo “Hutukara”, no qual também se configura como objeto de pesquisa deste trabalho, nele trabalhamos as questões indígenas, principalmente dos povos Yanomamis, tema defendido pelo samba-enredo da Escola Acadêmicos da Salgueiro de 2024.

04 – Roteiro História para Ninar Gente Grande, o samba que conta a história que a “história” não conta, – Neste roteiro apresentamos o samba-enredo da Escola de Samba da Mangueira, apresentado em 2019 e sua diversidade de visibilizar personagens que por vezes é pouco discutido na sala de aula.

3.2.1 Roteiro de aprendizagem aula decolonial através do samba-enredo

Para acessar o roteiro, o usuário pode utilizar o link eletrônico disponibilizado, assim como o código QR correspondente, possibilitando a consulta por meio de

diferentes dispositivos, tais como smartphones, tablets, computadores e notebooks. Acesse¹⁷:



Este é o primeiro roteiro, “*Aula decolonial através do samba-enredo*”, este roteiro de aprendizagem é um espaço exclusivo para o professor. Trata-se de um roteiro de preparação para a prática docente, estruturado a partir de uma perspectiva decolonial. Neste contexto, serão apresentados e discutidos conceitos fundamentais, como 'decolonialidade' e 'samba-enredo', com vistas a subsidiar uma abordagem crítica e comprometida com a pluralidade de saberes no espaço escolar.

Este roteiro está dividido em dez (10) seções: A primeira seção refere-se a uma mensagem de boas-vindas ao professor ou professora, auxiliando-o e o convidando a mergulhar em um novo olhar sobre o Ensino de História, com o intuito de sempre protagonizar o aluno nesse processo de ensino e aprendizagem decolonial.

Na segunda seção são apresentados os conceitos que serão estudados no roteiro, trazendo referências de pesquisadores do tema como, Cinthia de Araújo, Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas.

A terceira seção, quarta e quinta traz o conceito de ‘decolonialidade’ abordado por Luiz Rufino, com textos, sugestões de livros, *lives* e vídeos a respeito, como forma de dinamizar o estudo do tema; a partir da sexta sessão, o estudo do tema de ‘decolonialidade’ tem Cinthia de Araújo como intermediadora, trazendo suas perspectivas a respeito do tema: para ela “decolonizar é desestabilizar padrões eurocêntricos de ensinar e aprender” na tentativa de construir assim “outras histórias possíveis”((Araújo, 2020, p. 70).

¹⁷ Acesse aqui: <https://sway.cloud.microsoft/zzJqF9cB7S5orrD2?ref=Link>

A partir da oitava seção é apresentada ao professor o tópico “Samba-enredo como ferramenta pedagógica no Ensino de História”, neste, o roteiro apresenta os conceitos de samba-enredo discutido por Luiz Antonio Simas, utilizando o mesmo padrão de metodologias, para otimizar o tempo de preparo do professor, com vídeos, dicas de leituras e *podcasts* em geral.

A partir da décima sessão, abordamos dois sambas enredo para sala de aula com viés decolonial. O primeiro: “Hutukara” da Escola Acadêmicos do Salgueiro, apresentado na avenida no ano de 2024, no qual aborda temas relacionados às questões indígenas, tema de reflexão deste trabalho.

O segundo samba, intitulado: “História para Ninar Gente Grande” da Escola Estação Primeira de Mangueira, apresentou na avenida, no ano de 2019, um samba-enredo essencial, que nos oferece possibilidades para conhecermos uma outra perspectiva da História do Brasil.

No final da seção do professor (a), pensando em orientá-lo com atividades pedagógicas, apresentamos propostas de aula usando os sambas-enredo recomendado neste trabalho: “Hutukara” e “História para Ninar Gente Grande”.

No samba-enredo “Hutukara” o professor (a) pode trabalhar o samba na sala de aula, utilizando a seguinte sequência: apresentar o desfile da escola de samba, analisar com os alunos as simbologias, imagens e histórias contidas no desfile; fazer um breve histórico da Escola Acadêmicos do Salgueiro, apresentar a letra do samba e analisar de forma crítica, levantando questões indígenas pouco debatidas em sala de aula. Com esse método, o professor (a) pode ministrar essa aula em séries do Ensino Fundamental II e em todas as séries do ensino médio.

Quanto ao samba enredo “História para Ninar Gente Grande” indicamos seguir o mesmo padrão do samba anterior, diferindo na abordagem na qual o samba canta, primeiro, apresentando o desfile da escola de samba, analisar com os alunos os personagens, imagens e acontecimentos silenciados cantados no desfile; fazer um breve histórico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, apresentar a letra do samba-enredo e analisar de forma crítica a letra, destacando a visibilidade dada aos personagens e eventos historicamente silenciados na História do Brasil.

Por fim, neste roteiro exclusivo para o professor (a), planejamos duas propostas de aula, cada uma com o tema do samba-enredo sugerido neste trabalho, contendo: tema, duração de horas, objetivos, habilidades BNCC, roteiro de etapas de aulas.

No final, uma sugestão de mídia social, de como ser ou se identificar como uma professora ou professor decolonial.

Portanto, este roteiro, destinado exclusivamente ao corpo docente, insere-se na perspectiva de que, embora os debates em torno da decolonialidade tenham ganhado visibilidade nos últimos anos e o currículo da educação básica tenha passado por reformulações — a exemplo da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda são escassos os materiais que subsidiem o professor no planejamento de aulas comprometidas com uma abordagem crítica e anticolonial.

Nesse sentido, esta proposta configura-se como um instrumento de estudo e preparação docente, cujo objetivo é fomentar práticas pedagógicas que se afastem, ainda que parcialmente, da linearidade e da rigidez dos currículos tradicionais, assim, objetivando também otimizar o tempo do professor(a), oferecendo um material de suporte para composição de sua aula decolonial.

3.2.2 Roteiro de Aprendizagem Samba-enredo na sala de aula¹⁸



Este roteiro, nomeado “Samba-enredo na sala de aula”, é direcionado ao estudante da Educação Básica. Previamente, é importante deixar destacado, para melhor entendimento deste roteiro, que foi produzido com o protagonismo dos alunos, logo, as expressões artísticas e caligrafias aqui presentes foram produzidas pelos mesmos, através de observações afetuosas, estudos, dedicação e concentração durante as aulas de História do Samba, demonstradas neste roteiro.

¹⁸ Acesse aqui: <https://sway.cloud.microsoft/mYx6dxxJ6Yb9IYAC?ref=Link>

Assim, ele está dividido da seguinte forma: com 06 (seis) seções, contando a História do samba, do samba-enredo e das primeiras escolas de samba, temas desta pesquisa.

Na primeira seção apresentamos de forma breve a História do Samba, abordada em formatos de textos e vídeos por Luiz Antonio Simas, no qual mostra na prática, a partir do museu do samba, como esse gênero musical se manifesta como expressão de resistência, ancestralidade e identidade do povo brasileiro.

Ao percorrer o museu, Simas mostra como o samba guarda memórias vivas, traduz práticas sociais e mantém viva as tradições afro-brasileiras, conectando passado e presente.

A segunda sessão demonstra uma sugestão de atividade, baseado no material exposto, seguindo da terceira seção, com as expressões artísticas e caligrafias dos alunos.

A partir da quarta seção o roteiro adentra na história do samba-enredo, na qual expõe conceito, processo histórico, a evolução do samba-enredo e suas principais características, visto que esse gênero musical se mistura com a cultura afro-brasileira, demonstrando a riqueza cultural do povo brasileiro, entendendo que o samba pode traduzir a História do Brasil por uma perspectiva cultural de valorização da população afro-brasileira.

Na quinta seção as escolas de samba iniciam seu desfile no roteiro, com textos abordando sua origem, sua importância para a cultura brasileira, suas narrativas na avenida que trazem temas que abordam nossa história vista por diversos ângulos.

Seguindo, na sexta seção, as primeiras escolas de samba pedem passagem: G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira e G.R.ES Escola Acadêmicos da Salgueiro, se mostram, nesta aula. Por fim, os alunos terão atividades como propostas de praticar o conteúdo apreendido, através de rodas de conversa, expressando seus argumentos a respeito dos temas aqui expostos.

Portanto, estamos certos de que, ao estudar a história do samba-enredo, juntamente com o nascimento e desenvolvimento das escolas de samba, atreladas ao processo histórico brasileiro, demonstram nesse processo de ensino e aprendizagem uma ferramenta didática potente, capaz de fomentar o diálogo entre saberes escolares e saberes populares, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a diversidade e valorização das matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas.

3.2.3 Roteiro de Aprendizagem “Hutukara”: desaprendendo a língua do opressor¹⁹



Este é o terceiro roteiro, direcionado para o aluno (a), sendo dividido em sete (07) seções.

A primeira seção apresenta um sumário que orienta os estudantes quanto aos conteúdos a serem abordados nas etapas subsequentes do trabalho. Em seguida, é realizada a exposição da letra do samba-enredo, acompanhada de um vídeo comentado, de modo a favorecer a compreensão e proporcionar maior dinamismo à aula.

Na segunda seção procuramos exibir de forma detalhada a tradução de cada estrofe da letra de “Hutukara”. As estrofes apresentam a força, resistência e beleza da cosmologia indígena Yanomami.

A segunda estrofe da música, “Hutukara, chão de Omama, o breu e a chama, deus da criação, Xamã no transe de Yãkoana evoca xapiri, a missão, Hutukara é sonho, insônia, grita a Amazônia antes que desabe, caço de tacape, danço o ritual, tenho o sangue que semeia a nação original” demonstra a riqueza e a poesia presente na forma de ver o mundo dos povos indígenas.

Em razão disso, a importância de o estudante ter contato com a tradução da cosmologia Yanomami, presente neste samba-enredo, está na proposta de valorização de uma cultura ainda pouco explorada no ambiente escolar. A ausência de temas como esses nos currículos e livros didáticos tornam relevantes sua inserção no ensino de História, em virtude que, ao abordar a cosmologia indígena em sala de aula evita-se a limitação da narrativa sobre os povos indígenas ligada somente à opressão e vitimização.

¹⁹ Acesse: <https://sway.cloud.microsoft/vrVrPC4iNII2USc4?ref=Link&loc=mysways>

Dessa forma, amplia-se a compreensão dos estudantes acerca da riqueza e complexidade das culturas originárias, possibilitando o reconhecimento de outros aspectos que também compõem, de forma positiva, a história desses povos.

Assim, a cosmologia Yanomami abre um leque de sugestões de mundos de uma cultura que é pouco valorizada por falta de conhecimento, apresentar aos alunos uma outra perspectiva da História, desviando, aproveitando das brechas para conectar a histórias que não nos contam, culturas e formas de se acreditar, de sentir, de ver o mundo que não nos deixam ser apresentadas.

Como denuncia Mignolo (2018), isso não apenas impõe uma narrativa única, mas também coloniza o ser e o saber, negando outras possibilidades de existência, conhecimento e pertencimento, atuando como uma forma de dominação simbólica em que o epistemicídio silencia as vozes e experiências dos povos historicamente subalternizados.

No entanto, brechas se abrem quando a escola incorpora outras epistemologias, como ocorre ao se trabalhar o samba-enredo “Hutukara” possibilitando a emergência de narrativas contra-hegemônicas, formando assim uma educação decolonial que seja minimamente capaz, como afirma Catherine Walsh (2009), de ser um espaço de insurgência epistêmica, no qual novas formas de saber e estar no mundo possam ser legitimadas.

Faz-se do samba instrumento de resistência e afirmação identitária, permitindo ao estudante não apenas reconhecer-se nas histórias contadas, mas também contestar as versões hegemônicas que lhe foram impostas.

Nas palavras de Rufino (2023), trata-se de “desaprender o que é dado como natural” e reconstruir o olhar sobre a História, compreendendo que não há uma única verdade, mas múltiplas memórias e experiências.

Na terceira seção, o roteiro de aprendizagem abre alas para o desfile da G.R.E.S Escola de Samba do Salgueiro. Através dele, os estudantes têm acesso ao enredo construído para o samba “Hutukara”, que retrata na avenida a obra de Davi Kopenawa; segundo Edson Pereira, carnavalesco responsável pelo enredo, o “Salgueiro se mostra como flecha que corta o Brasil e o mundo mostrando a importância da floresta”.

Na quarta seção, delineiam-se no roteiro algumas das questões abordadas no samba-enredo “Hutukara”, entre as quais se destacam: o garimpo e a figura imprescindível para os povos Yanomami, Davi Kopenawa.

Na quinta seção, o roteiro se aprofunda nesses temas, primeiro, o garimpo ilegal nas terras indígenas, principalmente nas terras Yanomamis, como já mencionado acima, visto como um problema, grave, complexo, e que tem um histórico não tão recente em Roraima.

Com o intuito de produzir uma consciência e um conhecimento mais claro a respeito desse assunto com os alunos, o estudo desenvolvido por pesquisadores do Norte Santos, Mattioni e Falcão (2020), conforme já mencionado no capítulo anterior, apresentaram reflexões relevantes que serviram de base para o debate com estudantes da educação básica.

A abordagem desse tema em sala de aula, revelou que, inicialmente, as discussões sobre o garimpo ilegal eram tratadas pelos alunos de forma romantizada e idealizada, especialmente no que se refere aos supostos benefícios econômicos associados a essa prática.

Suas falas por vezes, demonstravam certo apreço pela atividade, mesmo sendo ilegal. Declarações como: “Professora, o garimpo é o meio de renda da minha casa”; ou ainda: “Professora, meu irmão e meu pai são garimpeiros, e eles são pessoas justas, do bem”. Outros estudantes também questionaram: “Professora, qual o problema dos indígenas deixarem um pouco de terra para as pessoas garimparem também?” e “Eu não acho que o garimpo seja tudo isso que falam, o que poderiam fazer era regularizar”.

Essas manifestações demonstram uma compreensão limitada sobre os impactos socioambientais e culturais do garimpo ilegal, manifesta a ausência de debates mais aprofundados no ensino básico sobre o tema. A carência de conhecimento crítico contribui para a naturalização dessas práticas e para a legitimação de discursos que desconsideram os direitos dos povos originários e os danos causados ao meio ambiente.

Logo, com a discussão desses temas na sala de aula, através do material postado neste roteiro, por via de vídeos, documentários, explorando as consequências negativas advindas do garimpo, como o desencadeamento de outras práticas criminosas, a exemplo, o tráfico de drogas e a violência, nota-se que os alunos passam a ter reflexões mais aprofundadas e conscientizadas dos danos causados pela prática da mineração, chegando a desmistificar a ilusão de um retorno econômico imediato, ao evidenciar que tal prática pode, na verdade, desencadear consequências significativamente mais graves e duradouras, para toda uma coletividade.

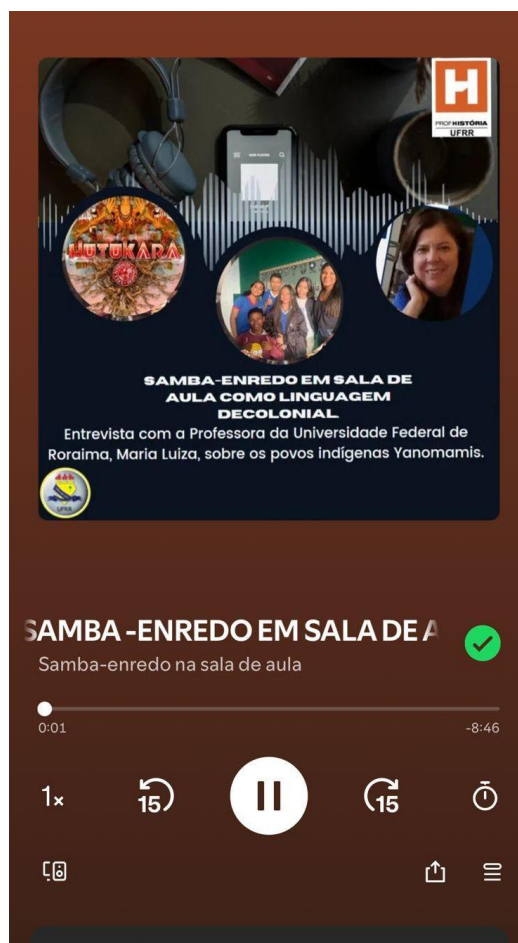
Ademais, o assunto revela-se complexo, pois envolve múltiplas dimensões: de um lado, a problematização dos impactos socioambientais; de outro, o apego à mineração, muitas vezes naturalizada no seio familiar, o que torna a discussão mais sensível e, por vezes, desconfortável.

Entretanto, compreendemos que a educação deve assumir esse papel, e a entendemos como esse radical vivo, que não apenas limita, mas expande e provoca.

Na sexta sessão para nos ensinar sobre vida e diversidade indígena, apresentamos Davi Kopenawa, como já mencionado neste trabalho, sua luta e importância no cenário amazônico.

Por isso, fazê-lo conhecido na sala de aula, provocou nos alunos um reconhecimento da luta, da história, influenciando positivamente a forma de vê-los, assim como, desmistificando estereótipos por vezes, criados pela falta de conhecimento de personagens como Davi Kopenawa.

Figura 02 – Imagem ilustrativa do episódio “Samba-enredo em sala de aula como linguagem decolonial” do podcast utilizado como recurso didático



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, a sétima seção, consiste na criação de um material didático produzido pelos próprios alunos, com minha mediação pedagógica. O material em questão é um *podcast* intitulado “**Samba na Sala de Aula**”, cuja imagem ilustrativa está reproduzida neste trabalho. O *podcast*²⁰ está dividido em dois episódios. O primeiro episódio, intitulado “**Samba-enredo na sala de aula como linguagem decolonial**”, apresenta a análise desta etapa do projeto e registra uma entrevista realizada pelos estudantes com a professora Dra. Maria Luiza Fernandes, docente do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Roraima.

A entrevista em questão trata de temas levantados pelos próprios alunos, assuntos, como já foi mencionado de forma crítica nesta pesquisa, pouco abordados na sala de aula, por vezes devido a um currículo eurocêntrico que ainda usamos nas aulas de história.

As questões nas quais os alunos questionaram a entrevistada, foram, inicialmente, a trajetória da professora e seu interesse em pesquisar as questões indígenas, na qual a mesma respondeu do impacto que Roraima teve na vida dela, já que não é natural do respectivo estado.

A segunda pergunta, um assunto pertinente e muito importante a ser refletido, é a questão da iniciativa capitalista nas terras indígenas e como fazer para equilibrar esse problema. Em resposta, a Professora, salientou principalmente sobre o impacto negativo na vida de quem está nas terras indígenas, levantando o dado da Br 174, no qual a população indígena foi dizimada.

Seguindo, o terceiro questionamento esteve relacionado com o significado do marco temporal, na qual, Maria Luiza, explicitou de forma didática e objetiva, em que consiste sua legalização e, conseqüentemente, os problemas acarretados para os povos indígenas.

Segundo ela, a tese do marco temporal não leva em consideração a violência praticada com os povos indígenas, além de chamar a atenção da inconstitucionalidade dessa lei, julgada pelo Supremo Tribunal Federal. A professora conclui seu posicionamento, explicitando que ao dar continuidade a essa lei, ela se configura como uma ameaça aos povos indígenas.

²⁰ Acesse:

<https://open.spotify.com/episode/0HqdbVbzWVGtpKWH2ziYvS?si=X9RYv8gdRW6DCOCZYpcNZQ&context=spotify%3Ashow%3A6FGCNLNU3aoqGlzD64OfNf>

Na última questão, Maria Luiza tratou de um tema amplamente discutido ao longo desta pesquisa: o garimpo. A entrevistada defendeu, de forma veemente, a ilegalização dessa prática, ressaltando que as principais áreas afetadas pertencem aos povos Yanomami, que sofrem danos irreparáveis em decorrência dela. Além disso, chamou a atenção para a romantização da mineração no estado de Roraima, frequentemente apresentada como via de enriquecimento, mas que, na realidade, está associada, em grande parte, à proliferação de doenças e ao aumento do número de mortes.

Esse material revelou-se de extrema importância por diversas razões, entre as quais destacando duas como particularmente significativas.

A primeira refere-se à aproximação entre a educação básica e o ensino superior, o que contribui para a construção de uma formação mais integrada e dialógica, além de romper com a lógica entre teoria e prática, promovendo a troca de experiências entre diferentes níveis de ensino. Partimos do pressuposto que com essa união entre educação superior e educação básica conseguimos alcançar um ensino básico com mais qualidade, compartilhando o conhecimento produzido em ambos âmbitos educacionais, sem a interferência de uma estrutura hierárquica, mas com base em uma relação horizontal e colaborativa.

A segunda diz respeito à valorização do estudante como sujeito ativo e produtor de conhecimento histórico, rompendo com uma lógica transmissiva ainda presente em muitas práticas escolares. Autoras como Selva Guimarães (2011) e Circe Bittencourt (2004) destacam a importância de se compreender o aluno não apenas como receptor de saberes, mas como agente capaz de interpretar, narrar e construir sentidos históricos a partir de suas vivências e relações com o mundo.

Nessa perspectiva, a produção do *podcast* pelos estudantes configura-se como prática pedagógica significativa, pois os coloca no centro do processo de aprendizagem, alinhando-se às propostas de uma educação histórica crítica e emancipatória. Além disso, experiências que aproximam a universidade da escola básica, como apontam Moreira e Monteiro (2016), fortalecem a formação docente e contribuem para a renovação das práticas pedagógicas, promovendo a circulação de saberes entre os dois níveis de ensino.

Essa articulação favorece não apenas a qualificação do trabalho docente, mas também o reconhecimento da escola como espaço legítimo de produção de conhecimento.

3.2.4 Roteiro de Aprendizagem História para Ninar Gente Grande, o samba que conta o que a “história” não conta²¹



Este roteiro, intitulado “História para Ninar Gente Grande|”, o samba que conta o que a ‘história’ não conta, está dividido em sete (07) seções. Inicialmente, o roteiro apresenta um sumário, no qual visualizamos a sequência dos temas.

A primeira sessão apresenta a letra do samba-enredo, seguindo da análise de cada estrofe e finalizando essa seção, o desfile da G.R.E.S Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no qual mostra um enredo que transborda nossa alma, traz a história que atravessa os muros de uma vida que limita a determinados grupos, expandido nossos pensamentos, nossa visão de mundo, visibilizando e celebrando as vidas e lutas de heroínas e heróis brasileiros que, embora fundamentais, foram historicamente apagados dos retratos oficiais do país.

O desfile, ao longo de suas alas, articula uma narrativa decolonial que desloca o eixo interpretativo da história oficial. “Brasil, Meu nego” inaugura essa ruptura, ao inserir a cosmovisão indígena e a memória da negritude como fundamentos epistemológicos.

“Genocídio Indígena e apagamento cultural” explicita a violência fundante da colonização e “Escravidão e Resistência Negra” tensiona o imaginário social ao destacar a agência política dos quilombos.

A figura de Marielle Franco, representada por uma criança negra, condensa crítica e esperança, projetando um horizonte de superação do racismo estrutural.

²¹ Acesse: <https://sway.cloud.microsoft/FddFoH02vNeFpiAr?ref=Link>

Por fim, “Liberdade, Justiça e o povo como autor da própria história” reivindica o protagonismo popular na construção histórica, desestabilizando a centralidade das elites.

A terceira seção do enredo tem por título “O País que não está no retrato”, na qual estão apresentadas personagens importantes e “invisíveis” da historiografia oficial do Brasil, representando as mulheres negras abolicionistas e outras que fizeram desse país sua forma e sua cor. O roteiro expõe personagens como: Maria Firmina, Luiza Mahin, Chica da Silva, Dandara e Marielle Franco.

A sexta seção deste roteiro segue trazendo personagens que formaram a história desse país, com o tema: *A Liberdade não veio das mãos de Isabel, a liberdade é um dragão de Aracati*, evidencia os heróis negros populares de nossa história, como José do Patrocínio, abolicionista, André Rebouças e Dragão do Mar.

O contato dos estudantes com esse tipo de abordagem histórica possibilita a construção de uma nova perspectiva sobre o passado, fomentando questionamentos e reflexões a respeito do apagamento dessas personagens nos livros didáticos. Durante a aplicação deste trabalho em sala de aula, um aspecto marcante foi a surpresa manifestada pelos alunos ao perceberem a ausência de conteúdos como esses nas aulas tradicionais de História.

Ao conhecerem, de maneira singular, a trajetória, a luta e a relevância de cada personagem representado no samba-enredo, os estudantes experienciaram um sentimento de representatividade.

Esse reconhecimento possibilitou que os estudantes passassem a valorizar uma versão da História do Brasil frequentemente silenciada, atribuindo-lhe sentido e relevância.

Ao se perceberem representados nas narrativas trabalhadas em sala de aula, os alunos estabeleceram conexões entre o conteúdo escolar e suas próprias identidades, reconhecendo-se como parte integrante desse processo histórico. Essa identificação favoreceu o engajamento, o interesse e a participação ativa nas discussões, elementos que contribuíram para ressignificar sua relação com o ensino de História, tornando-o mais próximo, significativo e socialmente situado.

Portanto, a presença de figuras como essas reflete uma perspectiva decolonial que desafia os marcos eurocêntricos da história oficial, reposicionando mulheres como agentes centrais na constituição da nação brasileira. A valorização dessas figuras históricas, é coerente com uma abordagem decolonial do ensino de

História, que, segundo Ana Maria Monteiro (2020), deve ser pautado pela escuta das vozes silenciadas e pela incorporação das memórias plurais no espaço escolar.

Trata-se de um movimento de resistência epistemológica e política que transforma o currículo em um espaço de luta simbólica por reconhecimento e equidade.

Figura 03 – Imagem ilustrativa do episódio do podcast “Uma conversa com Luiz Antonio Simas”, sobre Samba-enredo, utilizado como recurso didático.



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, a última sessão desse roteiro, traz a produção dos alunos, como já mencionado anteriormente neste capítulo, o *podcast*²² intitulado “**Samba-enredo na Sala de Aula**”, cuja imagem ilustrativa está reproduzida neste trabalho.

Ele está dividido em dois episódios. Este roteiro trata do segundo episódio, chamado: **Uma conversa com Luiz Antonio Simas, sobre Samba-enredo**.

A conversa com Simas ofereceu um repertório vasto, fruto de sua experiência e vivência com o universo do samba, e trouxe contribuições altamente relevantes para a formação crítica dos discentes.

Os alunos formularam questões centrais para o campo do ensino de História, entre elas: a origem do samba como expressão de resistência da população afro-brasileira, o potencial das letras de samba-enredo como ferramenta didática, a importância de temas historicamente negligenciados, como a presença indígena, e o valor do samba para revelar personagens e narrativas ausentes nos livros didáticos.

O samba-enredo “História para Ninar Gente Grande”, da Estação Primeira de Mangueira (2019), foi um dos temas centrais do diálogo, por sua força simbólica e crítica à história oficial.

Simas, ao responder aos questionamentos, ofereceu reflexões que reverberaram diretamente em uma perspectiva decolonial do currículo, ao afirmar que “o samba é um elemento de resistência cultural, de afirmação da negritude e, além disso, de invenção de mundo, de se construir sentido de mundo pra muita gente”. Essa fala se insere numa tradição crítica que compreende a cultura popular como ponto legítimo de produção de conhecimento e como campo de disputa simbólica.

A escuta atenta aos sambas e às narrativas de Simas permitiu aos alunos visualizar a história sob outra perspectiva, reconhecendo as camadas ocultas da experiência brasileira, sobretudo aquelas marcadas pela violência colonial, pelo racismo estrutural e pela exclusão de saberes.

A proposta pedagógica, nesse sentido, não apenas informa, mas desestabiliza e desloca, convida a questionar as ausências do currículo, a historicizar o presente e a compreender o samba como arquivo vivo de resistências, memórias e invenções do povo negro e popular no Brasil.

²² Acesse:

<https://open.spotify.com/episode/6PjLXCv3n4z43ZNgV9nBrM?si=46K5fbm3SNSEEIIPSwHnJA&context=spotify%3Ashow%3A6FGCNLNU3aoqGlzD64OfNf>

Dessa maneira, o diálogo com Simas reafirma a potência do ensino de História quando este se abre a práticas culturais insurgentes, valorizando os saberes que emergem das vielas, das ladeiras e das encruzilhadas — espaços, como lembra Simas (2019), onde se constrói o Brasil real, que “não está nos retratos oficiais”, mas pulsa nos tambores, nas letras e nos corpos que dançam a memória viva da nação.

Luiz Antonio Simas destaca um exemplo emblemático e profundamente significativo para o campo do ensino de História e da cultura popular: em 1960, a Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro levou à Marquês de Sapucaí o enredo “Quilombo dos Palmares”, celebrando a resistência negra e a figura de Zumbi. Esse episódio é simbólico, pois ocorreu em um período em que Zumbi dos Palmares e a história dos quilombos ainda não faziam parte dos conteúdos abordados nos livros didáticos.

Como bem observa Simas, “Zumbi chegou à avenida antes de chegar aos livros”, ou seja, a escola de samba antecipou, por meio do samba-enredo, um processo de resgate histórico e afirmação identitária que só anos mais tarde seria incorporado ao currículo escolar.

Essa constatação reforça o papel fundamental do samba-enredo como uma narrativa contra-hegemônica e um espaço de produção de memória social, muitas vezes à frente da historiografia oficial. Nesse sentido, o desfile do Salgueiro de 1960 pode ser compreendido como um gesto pedagógico e político, no qual a cultura popular exerceu o papel de educadora das massas, ao trazer à cena pública personagens e histórias marginalizadas pela tradição escolar eurocêntrica.

Além disso, esse exemplo mostra como as escolas de samba funcionam como arquivos vivos da história, capazes de resgatar e preservar saberes e memórias que resistem ao esquecimento imposto por uma lógica colonial de silenciamento.

Como destacam autores de perspectiva decolonial, como Cinthia Araújo (2021) e Luiz Rufino (2021), essas manifestações populares são formas legítimas de conhecimento, que desafiam as estruturas dominantes e contribuem para a formação de uma consciência histórica crítica e plural.

Simas apresentou também a importância de mostrar pro mundo o tamanho simbólico e cultural da Amazônia, através do samba-enredo Hutukara, dada a dimensão das escolas de samba, que descortina não só pro Brasil, mas para o mundo, a relevância do tema.

Desse modo, o samba-enredo atua como instrumento pedagógico e educativo, configurando-se também como meio de difusão da cultura amazônica que, nas palavras do próprio autor, é essencial e, simultaneamente, política. Trata-se de um enredo que reivindica o reconhecimento da beleza e da sofisticação do povo Yanomami, ao mesmo tempo em que se coloca em defesa dessa população e da floresta.

Por fim, a última questão, que se apresenta tanto como objetivo quanto como eixo de reflexão deste trabalho, refere-se à persistência de um currículo ainda fortemente ancorado em bases eurocêntricas, responsável pela invisibilização de diversos personagens históricos.

Simas reflete que o samba-enredo é fundamental para encontrarmos personagens que ficam de fora da história oficial, destacando que se trata de uma tradição “que vem mais de longe”, por exemplo, personagens como Tereza de Benguela, Dragão do Mar, personagens como esses, foram conhecidos através do samba-enredo, ou seja, essas histórias que a ‘história’ não conta são contundentes para trabalharmos uma dimensão mais ampla, em relação ao conhecimento da história do Brasil, crucial e profundamente educativo.

Portanto, essa metodologia contribuiu para que os estudantes passassem a valorizar uma versão da História do Brasil que, muitas vezes, é invisibilizada nos currículos escolares, atribuindo-lhe sentido e significado, e, conseqüentemente, ressignificando sua relação com o ensino de história. A partir dessa experiência, eles não apenas se viram representados nos conteúdos, mas também compreenderam-se como agentes ativos na construção do saber histórico.

Assim, por meio do *podcast* e dos saberes nele produzidos, consolidou-se uma prática pedagógica que coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Ao atuarem como produtores de conhecimento, vivenciaram o exercício de investigar, interpretar e dar visibilidade a narrativas e experiências historicamente silenciadas.

O contato com personagens e temas ligados às culturas afro-brasileira, indígena e popular despertou surpresa, curiosidade e senso crítico, ampliando seu repertório cultural, fortalecendo vínculos identitários e aprofundando o sentimento de pertencimento à história que se constrói em sala de aula. Assim, presenciamos um ensino de História que rompe com perspectivas eurocêntricas e se abre para uma abordagem mais crítica, plural e representativa.

Nesse sentido, o ensino de História pode e deve ser conduzido de forma reflexiva, afetiva e politicamente comprometida, conforme propõe uma pedagogia decolonial. Como nos lembra Rufino (2021), a Europa “é só mais uma escuna no oceano da humanidade”, ou seja, um entre muitos modos possíveis de organizar, pensar e viver o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, ao longo de seus capítulos, evidenciar as possibilidades do samba-enredo como linguagem decolonial no Ensino de História, propondo uma prática pedagógica que reconhece saberes historicamente marginalizados e valoriza as múltiplas formas de narrar o passado, evidenciando uma educação democrática, inclusiva e antirracista, capaz de demonstrar representatividades significativas na sala de aula.

Com base nos aportes teóricos da decolonialidade, da pedagogia crítica e da educação antirracista, foi possível problematizar o currículo escolar tradicional, entender o processo histórico do Ensino de História no Brasil, revelando a influência da política dominante no ensino, bem como propor caminhos alternativos que dialoguem com a realidade dos estudantes, especialmente em contextos periféricos e amazônicos.

Ao compreender o samba-enredo como território de memória, arte e resistência, alinhado às reflexões de Luiz Antonio Simas, articulamos a possibilidade de inseri-lo como recurso didático capaz de mobilizar escuta, afetividade e protagonismo na educação básica, entendendo o samba-enredo como símbolo de brasilidade, passando por mudanças marcantes no decorrer do processo histórico, como a questão da inclusão de temas afro-brasileiros nos enredos, considerado marco vital iniciado pelo carnavalesco Fernando Pamplona, em meados dos anos 90. A partir daí, os enredos passaram a expressar as diversas faces de nossos 'Brasis', nos possibilitando levar essas faces para a sala de aula, objetivando o ensino que acreditamos, inclusivo, antirracista e democrático.

Seguindo nessa parte da dissertação, também apresentamos um breve histórico do samba-enredo em Roraima, contado em entrevista por um dos pioneiros do gênero nesse estado, onde, segundo o mesmo, iniciou de forma lenta, foi tomando forma com o tempo, com desfiles, mas sempre pendente de investimentos, findando assim o carnaval de Roraima.

Em relação à análise dos sambas-enredos "Hutukara" e "História para Ninar Gente Grande", buscamos propor a reflexão de temas importantes, defendidos nas letras do samba para os povos indígenas, comunidade afro-brasileira e mulheres, como forma de legitimar as lutas, cultura e crenças, dessas comunidades.

Com os sambas “Hutukara” e “História para Ninar Gente Grande” buscamos evidenciar na análise a mensagem que o G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro e G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira apresentaram nas avenidas, ao protagonizar a história dos Yanomamis, afro-brasileiros e outros personagens invisibilizados da História.

Através do estudo do samba-enredo “Hutukara” foi possível evidenciar a cosmologia dos povos Yanomami, suas visões de mundo e a relação sagrada e integrada que mantém com a natureza. Essa aproximação permitiu desconstruir estereótipos ainda presentes no imaginário de muitos estudantes, resultado direto de uma lógica colonial que insiste em representar os povos indígenas como atrasados, folclóricos ou alheios à contemporaneidade. Ao contrário disso, o samba nos apresenta uma epistemologia própria, potente e ancestral, modos de viver, sentir e pensar o mundo que resistem há séculos, mesmo diante das inúmeras violências históricas.

Além disso, buscamos, por meio dessa análise, dar visibilidade às dores desses povos, dores que não são sinônimo de passividade, mas sim de resistência. O samba-enredo denuncia, por exemplo, os impactos do garimpo ilegal nas terras Yanomami, expressão concreta de um genocídio em curso, que contamina rios, destrói florestas e ameaça a vida em sua plenitude. Nesse contexto, a arte torna-se denúncia e também ferramenta pedagógica, revelando que os povos originários transformam suas feridas em luta, sua memória em força política.

Assim, ao levarmos a letra de “Hutukara” para a sala de aula, promovemos uma escuta diferenciada, que rompe com a hegemonia eurocêntrica ainda presente no currículo escolar. Compreendemos que esse currículo, muitas vezes, contribui para que estudantes minimizem ou invisibilizem os saberes e culturas indígenas, reforçando os padrões europeus como referência única de conhecimento e civilização. A ausência do protagonismo indígena no ensino revela-se como uma continuidade dos processos colonizatórios, agora mediados pela educação formal.

Por isso, ao trabalharmos o samba na escola, propomos uma prática pedagógica crítica, inclusiva e decolonial. Uma prática que valoriza todos os saberes, que protagoniza outras histórias e que reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e produtores de conhecimento. Essa é a educação que se defende neste trabalho, uma educação que escuta, que respeita, que transforma e que reconhece o Brasil em toda a sua diversidade.

O samba-enredo “História para Ninar Gente Grande”, revela-se uma poderosa ferramenta para a reconstrução crítica da memória histórica no espaço escolar. O samba propõe a valorização de personagens historicamente silenciados pela historiografia oficial brasileira.

A escola de samba reconta o passado sob outra perspectiva: aquela dos povos indígenas, das mulheres negras, dos líderes populares e das comunidades marginalizadas, sujeitos que, apesar de sua importância histórica, foram por muito tempo excluídos dos currículos escolares tradicionais. Figuras como Dandara dos Palmares, Luísa Mahin, Marielle Franco, Zumbi, João Cândido, entre outros, traz para a sala de aula uma outra proposta, sem estar vinculada à narrativa eurocêntrica, e propõe uma reeducação do olhar histórico, essencial para o Ensino de História. Portanto, utilizar “História para Ninar Gente Grande” como material didático no ensino de História, permite aos nossos estudantes e docentes refletirem criticamente sobre o passado, reconhecendo-se enquanto sujeitos históricos e compreendendo o papel das lutas coletivas na construção do presente, um presente em que eles se reconhecem.

Cada um desses nomes carrega consigo histórias de luta, resistência e enfrentamento das estruturas coloniais e racistas que moldaram a formação do Brasil.

A dimensão propositiva deste trabalho, colocados em prática nos roteiros de aprendizagem digitais, levou em consideração a cultura digital como meio democrático de acesso. Os roteiros foram produzidos com a participação dos alunos, o material presente no roteiro, como imagens, desenhos, *podcasts*, textos, foram construídos por eles, relacionado a cada tema apresentado no roteiro, com minha mediação. Geralmente, os roteiros de aprendizagem são construídos pelo professor sem a participação do aluno, mas, para atender o objetivo deste trabalho, a participação dos estudantes foi fundamental.

Logo, chegamos à conclusão de que com os roteiros de aprendizagem digitais é possível ensinar História a partir de narrativas que convoquem os sujeitos à identificação e à crítica social.

Assim, o caminho percorrido para chegar a esta conclusão, foi a principal parte deste trabalho, logo, ao perceber o envolvimento dos alunos na construção de cada material, suas formas de expressão através da arte, a capacidade crítica e reflexiva que obtiveram através de temas sensíveis e complexos, como a questão do

garimpo, visto que já foi mencionado neste trabalho, a valorização dessa prática ilegal no Estado de Roraima, foi enriquecedor e decolonial.

Outro ponto de bastante relevância nesta fase do trabalho foi a produção dos *podcasts*, com a participação da Professora Dr. Maria Luiza, da Universidade Federal de Roraima, e do historiador e um dos pesquisadores do samba, Luiz Antonio Simas.

Os temas abordados com cada pesquisador, como a questão indígena, com a Professora, e o Samba, com o Professor Luiz Antonio Simas, levaram aos alunos conhecimentos que os livros didáticos e o nosso currículo, por vezes, não apresentam. Além do mais, com os questionamentos realizados pelos próprios alunos aos pesquisadores, e publicizados através de um *podcast*, a ação proporcionou o viés de produtores de conhecimento, uma das formas mais legítimas de aprendizado.

Portanto, este trabalho, com todas as suas nuances e dificuldades de realização em meio às brechas deixadas pelo currículo oficial, investiu, através da potência pedagógica das letras de samba, uma linguagem decolonial, uma possibilidade concreta de educação contra-hegemônica.

A educação decolonial aqui proposta não se prendeu a um único modelo, a uma única forma de ensinar. Pelo contrário: ela se expressou nos múltiplos caminhos da arte, do corpo, da fala, da ancestralidade. É uma educação que reconhece a diversidade como fundamento e não como exceção, que permite ao estudante expressar-se com sua própria linguagem, mesmo que às vezes atravessada por silêncios, gaguejos ou embaraços, pois é dessa voz tensionada que emerge o novo, o pensamento insurgente, a crítica viva.

Essa é uma educação que descoloniza ideias, que propõe rupturas, que reencanta os saberes. Uma pedagogia que não apenas muda a vida do estudante, mas transforma o próprio sujeito em sua inteireza. Não se trata de um projeto mercadológico, tecnicista e conteudista, mas de uma educação representativa, inclusiva, democrática e afetuosa, que compreende o mundo em sua pluralidade, e que vê na sala de aula uma extensão dos territórios de existência e de afeto.

Como diz Rufino (2019), educar é também brincar com os sentidos do mundo, é ouvir os tambores da memória, é dançar com os saberes que vêm das margens. É abrir espaço para uma pedagogia que não teme o delírio, que se permite ao encantamento, que acolhe a fala da floresta, da beira do rio, da favela. Uma pedagogia que reconhece o saber como corpo que dança, como voz que canta, como gesto que resiste.

Assim, este trabalho é também um convite: para que pensemos uma educação que não seja monocromática, mas diversa como o samba, múltipla como os corpos que ocupam a escola, potente como as histórias que foram negadas, mas que seguem vivas — e ensinando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Ensino de História: entre questões, diálogos e possibilidades*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

MANGUEIRA. Estação Primeira de Mangueira. *História pra ninar gente grande*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.estacaoprimeirademangueira.com.br/carnavais/2019-historia-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História e currículo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SALGUEIRO. Acadêmicos do Salgueiro. *Hutukara*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.salgueiro.com.br/carnavais/2024-hutukara/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, Cinthia de Araújo. *O samba como resistência cultural: práticas e discursos decoloniais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1986.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre questões, diálogos e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 17, p. 1-20, 2020.

LAVILLE, Christian. *A história e o ensino da história*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PONTES, Geovana Ferreira; NICOLLI, Ana Paula. Ensino de História no Brasil: uma análise historiográfica. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 7-33, 2019.

CATTANI, Antonio. *O samba como fonte para o ensino de História: uma análise dos sambas-enredos do carnaval carioca do ano 2000*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História: entre questões, diálogos e possibilidades*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Conhecimento histórico escolar: reflexões sobre saberes e práticas*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 39-58, 2002.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. *Samba-enredo e ensino de História: uma abordagem decolonial a partir da Estação Primeira de Mangueira*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

PEREIRA, Amílcar Araujo. O uso de documentos em sala de aula: reflexões sobre a prática do ensino de História. In: VIEIRA, Maria do Carmo Martins (Org.). *Ensino de História: fundamentos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 201-218.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Rodrigo; BURITY, Jamerson. Propostas de uso do samba-enredo como fonte histórica no ensino de História. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 1998.

VIEIRA, Maria do Carmo Martins (Org.). *Ensino de História: fundamentos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÉS, Mario Andrés. *Colonialismo e língua: reflexões sobre a colonialidade do saber*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-234.

