



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

ALDECI DA SILVA DIAS

**UMA HISTORIOGRAFIA DIASPÓRICA VERNACULAR: OS
LADRÕES DE MARABAIXO E O ENSINO DE HISTÓRIA DO
AMAPÁ**

MACAPÁ. AP

2022

ALDECI DA SILVA DIAS

**UMA HISTORIOGRAFIA DIASPÓRICA VERNACULAR: OS
LADRÕES DE MARABAIXO E O ENSINO DE HISTÓRIA DO
AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em História pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional, com concentração na Linha de pesquisa: Saberes históricos em outros espaços de memória, sob a orientação do Prof. Dr. David Junior de Souza Silva.

MACAPÁ. AP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

D541 Dias, Aldeci da Silva.

Uma historiografia diaspórica vernacular: os ladrões de marabaixo e o ensino de história do amapá / Aldeci da Silva Dias. - 2022.

1 recurso eletrônico 139. Folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Mestrado Profissional em História (Profhistória), Macapá, 2022.

Orientador: David Junior de Souza Silva.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Letras. 2. Marabaixo. 3. Ensino de História. I. Silva, David Junior de Souza, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD23.ed-370

DIAS, Aldeci da Silva. Uma historiografia diaspórica vernacular: os ladrões de marabaixo e o ensino de história do amapá. Orientador: David Junior de Souza Silva. 2022. 139. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022

ALDECI DA SILVA DIAS

**UMA HISTORIOGRAFIA DIASPÓRICA VERNACULAR: OS
LADRÕES DE MARABAIXO E O ENSINO DE HISTÓRIA DO
AMAPÁ**

Data da Aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____
Prof. Dr. David Junior de Souza Silva - Orientador (PROFHISTÓRIA-UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a: _____
Prof.^a Dr.^a. Carina Santos de Almeida (PROFHISTÓRIA-UNIFAP)

Prof. Dr.: _____
Prof.^o Dr. Alexsandro José Prudêncio Ratss- UFG (Membro Externo)

Prof. Dr.: _____
Prof.^o Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis - UNIFAP (Membro Externo)

MACAPÁ - AP

2022

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Pedro Bento que chegou, mas nos deixou tão prematuramente sem nos
permitir que o sentimento de pai e mãe acontecesse, sua passagem, tão rápida, nos
furtou o direito de dizer: te amo.

AGRADECIMENTOS

Uma caminhada não se faz só, mesmo que aparentemente, estejam, a priori, orientador e orientando, ao contrário tem muita gente torcendo pelo sucesso dessa empreitada: uns mais presentes outros de forma indireta.

A Deus que permitiu que estivéssemos presentes, neste plano, para terminar essa jornada, apesar da pandemia (COVID 19) e da despedida de muitos amigos e conhecidos em um momento de muita dor e sofrimento.

À minha família que nas minhas ausências da vida social, entenderam. Na verdade, o Projeto de Pesquisa já deveria vir com o acordo familiar.

Ao meu orientador inicial, Professor Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis que me acolheu e indicou os primeiros passos dessa longa caminhada.

Ao Professor Dr. David Junior de Souza Silva, que assumiu a orientação, de forma paciente e segura, fazendo importantes contribuições sempre no intuito de colaborar com a produção teórica e metodológica.

Aos meus colegas de turmas que mesmo na distância das aulas *on -line*, sempre permaneceram firmes no propósito de terminar o curso.

A todos (as) Professores (as) do Programa de Mestrado que durante suas aulas fizeram observações importantes e necessárias sobre o objeto de estudo a ser pesquisado, indicando caminhos para a pesquisa.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar e interpretar as letras dos ladrões do Marabaixo com instrumentos capazes de produções de diferentes saberes, procurando compreender quais temas estão presentes nas letras. O trabalho tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental com base na pesquisa qualitativa. Isso porque a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (Ladrões). A base teórica são os Estudos Decoloniais e a Nova História Cultural que possibilitaram ressignificar os saberes a partir da experiência de vida e da leitura de mundo/sociedade que os compositores tiveram dos Ladrões, acerca dos acontecimentos produzidos na cidade Macapá, no bairro do Laguinho, no Estado do Amapá. O método de abordagem utilizado foi o método dedutivo, tendo em vista que se trata de pesquisa que opera no campo teórico-interpretativo da realidade. A dedução é o caminho das consequências, pois uma cadeia de raciocínios em conexão descendente, partindo do geral para o particular. A Teoria da Aprendizagem, pensada para o Catálogo, foi de David Ausubel que traz elementos importantes para a discussão, dentre eles, a aprendizagem significativa que valoriza os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, além de ressignificá-los adicionando novos elementos que ajude na compreensão da aprendizagem escolar. O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro discute ensino de história, memória, legislação e estudos decoloniais, estabelecendo uma discussão com o ensino de história. O segundo reúne um pouco da História do Laguinho, que tem por objetivo situar o leitor neste espaço eminentemente marcado por tradições afrodescendentes. O terceiro, traz a proposta do catálogo pedagógico como recurso didático (produto) para as aulas de História, para o Ensino Fundamental anos finais. Conclui que, as letras dos Ladrões são fontes importantes para o Ensino de História, isso porque essas letras têm diferentes compreensões no campo da política, gênero, religiosidade, cotidiano entre outros, e que revelam a forma como o indivíduo faz apreensão dessas informações. Além de trazer informações pitorescas do período da chegada do Governador Janary Gentil Nunes no Território do Amapá.

Palavras chaves: Letras; Marabaixo; Saberes; Aprendizagem; Ensino

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze and interpret the lyrics of the thieves from Mara Baixo using instruments capable of producing different types of knowledge, seeking to understand which themes are present in the lyrics. The work has as methodological references, the bibliographical research, the documental research based on the qualitative research. This is because bibliographical research seeks to explain a problem based on theoretical references published in documents (Ladrões). The theoretical basis is the Decolonial Studies and the New Cultural History that made it possible to reframe the knowledge from the life experience and the reading of the world/society that the composers had of the Thieves, about the events produced in the city of Macapá, in the neighborhood of Laguinho, in the State of Amapá. The approach method used was the deductive method, bearing in mind that this is a research that operates in the theoretical-interpretative field of reality. Deduction is the path of consequences, as a chain of reasoning in descending connection, starting from the general to the particular. The Learning Theory, designed for the Catalog, was by David Ausubel, who brings important elements to the discussion, among them, meaningful learning that values prior knowledge brought by students, in addition to re-signifying them by adding new elements that help in understanding the school learning. The work is divided into three chapters. The first discusses the teaching of history, memory, legislation and decolonial studies, establishing a discussion with the teaching of history. The second brings together a little of the History of Laguinho, which aims to place the reader in this space eminently marked by Afro-descendant traditions. The third brings the proposal of the pedagogical catalog as a didactic resource (product) for History classes, for Elementary School final years. It concludes that the lyrics of the Thieves are important sources for the Teaching of History, because these lyrics have different understandings in the field of politics, gender, religiosity, daily life, among others, and that reveal the way the individual apprehends this information. In addition to bringing picturesque information about the period of arrival of Governor Janary Gentil Nunes in the Territory of Amapá.

Keywords: Letters; Maralow; Knowledge; Learning; Teaching

LISTA DE IMAGENS

01	Bairro do Laguinho, anos 70	55
02	Imagem mais próxima do lago	55
03	Alunos da escola normalista de 50. Ao fundo a Igreja de São José, ao lado a Casa Paroquial	55
04	União dos negros do Amapá, vista frontal	56
05	Escola de samba Boêmios do Laguinho	56
06	Poço do mato	57
07	Raimundo dos Santos Souza (Sacaca)	57
08	Mestre Julião Ramos (de chapéu)	58
09	“Mãe Luzia”, exímia parteira	58
10	Igreja de São José de Macapá 1910	61
11	Marabaixeiros jogando a carioca	61
12	Janary Nunes e o Padre Dom Aristides Piróvano, 1º Bispo de Macapá, em 1954	63
13	Dirigível no Município de Amapá no Território do Amapá	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	21
ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA AFRODESCENDENTE	
1.1 A trajetória do Ensino de História no Brasil	21
1.2 O Ensino de História, Pedagogia da Memória e Lei 10.639/2003	26
1.3 Ensino de História e Estudos Decoloniais	32
1.4.O Ensino de história da cultura afrobrasileira e seus desdobramentos jurídicos	39
CAPÍTULO II	53
BAIRRO DO LAGUINHO: ASPECTOS HISTÓRICOS E OS LADRÕES DO MARABAIXO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
2.1 “Por onde tu vais rapaz por esses caminhos sozinhos, vou fazer minha morada lá nos campos do laguinho”: Alguns aspectos históricos do bairro Laguinho	54
2.2 “Ô nego, Ô nego, Ô nego, Ô diá! Ô nego você não me dá! Ô nego se você me der, Ô diá! Vai na faca, no cacete ou no quicé, Ô diá!”: Ensino de História e Relações étnicas raciais na escola	69
2.3 “Ele canta, Ele chora. Ele canta, oh ele chora, ele come araquê e vai embora”: Música e ladrões de Marabaixo como fonte de pesquisa para o Ensino de História	76
CAPÍTULO III	87
O USO DE CATÁLOGOS COMO PRODUTO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE DAVID AUSUBEL: POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS LADRÕES DE MARABAIXO.	

3.1 “Eu não sei ler nem escrever, nem também tocar viola, eu desejo aprender, menina lá na vossa escola”: A aprendizagem significativa de David Ausubel a partir do catálogo pedagógico.	87
3.2 A Interdisciplinaridade como recurso de aprendizagem no uso do catálogo.	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	123
APÊNDICES	140

INTRODUÇÃO

O ensino de história no Brasil requer uma reflexão acerca da forma como a História é ensinada nas escolas, isso porque o modelo institucionalmente implementado tem viés eurocêntrico. Todavia, hoje, mediante pesquisas e trabalhos científicos e mobilização política de historiadores negros e indígenas, têm-se transformado para incluir a história indígena e afro-brasileira nos currículos escolares, contada a partir de suas cosmovisões e pontos de vistas epistemológicos.

Essas mudanças se inserem em diferentes contextos. No campo legiferante, como por exemplo, a Lei Nº 10.639/03 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e posteriormente alterada pela Lei Nº 11.645/08, que acrescenta os indígenas com o propósito de reconhecer e dar visibilidade a essa parcela da população ignorada nos currículos anteriores.

Reconhecer que o ensino de história não contemplava diferentes eixos e/ou aspectos da diversidade cultural, passa ser importante visto que, o Ensino da História, ainda está, infelizmente, profundamente marcado por dispositivos que evidenciam um conhecimento eurocêntrico, cristalizado por um discurso fortemente excludente.

O estudo sobre o ensino de história em uma perspectiva mais lato é fundamental para a compreensão dos saberes locais, uma vez que pretende resgatar o conhecimento produzido por sujeitos anônimos, alicerçada a uma identidade que se revigora com as práticas realizadas em diferentes momentos (festejos, danças, músicas, religiosidade). Pensado assim, os estudos pós-de-coloniais serão importantes para ajudar nessa discussão, uma vez que o debate reúne diferentes aspectos, como por exemplo a colonialidade do saber e a colonialidade do tempo.

Nesse sentido, o objeto de pesquisa deste TCM são os Ladrões de Marabaixo. Ladrões de Marabaixo, podem ser interpretados como acontecimentos “tirados”, “roubados” de acontecimentos experienciados por indivíduos da comunidade. Esses acontecimentos podem ser para satirizar, zoar, denunciar, entre outros, e que se tornarão as letras das canções cantadas nos festejos de marabaixo e batuque no Amapá. Têm valor intrínseco para o Ensino de História, pois são constituídos de diferentes saberes locais, demonstram e delimitam espaços sociais de construção de memórias e identidades coletivas.

Os Ladrões de Marabaixo, como toda expressão cultural, são também manifestações de um arcabouço cultural único. As culturas populares ensejam um paradoxo entre o mundo real e o ficcional, dentro das experiências que cada um traz no momento que estão ligados por um mesmo sentimento.

Segundo Videira (2009), Ladrões de Marabaixo são versos que “tirados” (feitos) na hora, de improviso, ou de acontecimentos que são “roubados”, cujos temas podem versar sobre várias situações: criticar, agradecer, satirizar, várias situações ocorridas no dia a dia, e representam elementos presentes na memória da comunidade do bairro do Laguinho.

Neste TCM se pretende refletir como memórias e saberes locais se desdobram nos Ladrões de Marabaixo, na comunidade do bairro do Laguinho, na cidade de Macapá, em diferentes momentos, e de que maneira o ensino de história pode desenvolver esses diferentes saberes na sala de aula, de acordo com respectivos conteúdos programáticos, aproveitando a experiência de vida, o sentido da tradição e os elementos identitários que aglutinam as pessoas dessa comunidade. É tarefa imprescindível ressaltar as peculiaridades das culturas das classes populares, e que estão presentes na história das mentalidades.

Esses Ladrões foram acessados a partir de uma cartilha intitulada: “Antigos Ladrões (música) do cancioneiro Marabaixo” produzida por indivíduos da comunidade, solicitada por Raimundo Lino Ramos, conhecido por Mestre “Pavão”, marabaxeiro que é uma das referências do Marabaixo em termos de incentivador desta cultura. Além, de outras publicações que discutem o Marabaixo, a partir de outros sentidos: Dança, religiosidade, entre outros.

O campo de pesquisa, em uma visão macro, é o Estado do Amapá que apresenta a manifestação do Marabaixo em boa parte dos municípios, além de ser considerada a grande expressão da cultura amapaense. Na perspectiva micro, o *lócus* da pesquisa é o bairro do Laguinho, que fica localizado no Município de Macapá, capital do Amapá. É neste bairro, que essa manifestação tem grande expressão entre seus moradores, além de ser considerado um bairro de negros que iniciaram os ciclos do marabaixo.

O bairro do Laguinho surgiu após a remoção de seus moradores para o campo do Laguinho, em uma ação do Governador Janary Nunes. Este local era limitado, ao norte pelo campo de aviação, com presença de um lago na região (VIDEIRA, 2009).

Nessa comunidade há registros de grandes manifestações culturais que estão presentes na tradição de diferentes festejos: na festa de São Benedito, no Marabaixo, no

samba, carnaval entre outros. São manifestações que se desdobram em saberes produzidos e aceitos na comunidade. Daí então compreende-se que o Marabaixo é uma das manifestações culturais afrodiáspóricas no Amapá, pois sua expressão é mesclada por um conjunto de etnias, resultado de elementos afros que se tornam movimentos de resistência da cultura negra amapaense (COELHO, 2021).

Frisa-se que a comunidade do bairro do Laguinho foi escolhida como campo de pesquisa porque, segundo Videira (2009), este local pode ser compreendido como quilombo urbano, uma vez que sua ocupação é majoritariamente de afrodescendentes, os quais através de várias formas de resistência mantiveram suas crenças, tradições culturais presentes em diferentes expressões ritualísticas, dentre elas o Marabaixo, e que infelizmente, é desprestigiada pelo currículo escolar.

É necessário pois pensar a cultura escolar a partir de uma nova perspectiva. A cultura escolar constitui-se de vários componentes, que vão desde suas normas disciplinares até aspectos pedagógicos imersos em documentos que se desdobram na forma de organização escolar. Pensar a cultura escolar, a partir de uma nova perspectiva, exige um certo exercício por parte dos agentes envolvidos na produção/transmissão dessa cultura. Primeiro, reconhecer que há uma série de fenômenos sociais e saberes locais que não são valorizados e/ou reconhecidos pela escola. Segundo, mapear que informações são essas. Terceiro, compreender o mecanismo pela qual a escola as secundariza. Dessa maneira, poder-se-ia identificar que essas informações se reverberam para um público invisível, que está presente, mas não são enxergados pelo currículo escolar.

A pesquisa sobre o uso dos Ladrões de Marabaixo como saber local no ensino de história é importante na ordem da relevância acadêmica, porque traz para um debate aspectos que não são valorizados no ensino de história tradicional, apesar de existir legislações que determinam o uso desses saberes na sala de aula. Tem relevância pessoal e social porque exige do pesquisador um conhecimento mais próximo sobre esses saberes locais, reconhecendo outros sentidos do Marabaixo, que não seja somente o lúdico, mas que perpassa por outras representações sociais, como o mnemônico, o epistemológico e o historiográfico.

Sustenta-se aqui, além do valor cultural, social, identitário, epistemológico e patrimonial dos ladrões de marabaixo, o seu valor mnemônico, por documentar memórias das comunidades afrodescendentes do Amapá, e seu valor histórico, por ser a materialização de uma narrativa vernacular de autoria das mesmas comunidades negras amapaenses, registrando e interpretando fatos de sua história

O ensino da história e da cultura afro-brasileira é recorrentemente tratado nas aulas de história apresentando o negro como escravo, em uma visão muito subalterna. Essa representação estereotipada muito presente na sala de aula não problematiza a situação de negros na condição de escravizados. O termo escravo naturaliza essa condição como se fosse algo normal. Além de esconder, quase sempre, os movimentos de resistências contra a opressão.

A Lei Nº10.639/03 foi criada com o objetivo de garantir que o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira esteja garantido no currículo escolar, em uma tentativa de uma revisão do eurocentrismo desse currículo. Embora haja a força da Lei em obrigar o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ainda assim, é perceptível a resistência nos espaços escolares de ensino. A pergunta necessária é: por quê?

A legislação garante e obriga que o ensino da cultura negra e indígenas se faça presente na escola, notadamente no ensino de história, mas verifica-se, aqui no Amapá, que isso está longe acontecer, ou quando acontece é de forma pontual, sendo veiculados em datas comemorativas, como por exemplo, dos festejos juninos, ou no dia da consciência negra, realizada de forma esporádica. Daí, então, surge a questão problematizadora: como o ensino de história poderia utilizar o saber local, através dos ladrões do Marabaixo, para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental?

Para dar conta da questão problematizadora, observa-se desdobramentos que podem assim ser compreendidos: a) problematizar através do Ensino de História elementos que estão presentes nas relações étnico-raciais, e que fazem parte de uma história local, buscando compreender porque não são estudados em sala de aula; b) identificar através dos ladrões do Marabaixo diferentes temas, sujeitos, cujos aspectos são representativos da cultura local, e de como esses saberes, memórias e histórias poderão ser aprendidos no ensino de história, através do produto educacional proposto: o catálogo pedagógico.

Em termos metodológicos, foram utilizadas 18 canções, reunindo-os em diferentes temas. Cada cantiga aborda um ou vários temas, como por exemplo: cotidiano, gênero, religiosidade; história entre outros. É através dos ladrões do Marabaixo que será possível analisar que ou quais temas estão sendo abordados na cantiga.

Após a identificação do tema, se fez um quadro analítico, para fins didáticos de classificação das cantigas: nome; compositor; ano de composição; tema; resumo. Este quadro é importante porque mediante essa classificação, é possível ter uma visão panorâmica de quais temas estão apresentados, e qual gênero “eu lírico” estão presentes.

Sem dúvida a música serve para estreitar traços comuns (gosto musical, repertório, compositor etc.), além de servir como fonte de pesquisa, uma vez que seu repertório pode ser na tessitura da crítica, denúncia, resistência entre outros, combinando com aspectos de uma cultura local, seus aspectos históricos e suas representações, através de diferentes linguagens musicais, podendo ser abordada como conteúdo para o ensino de história.

Essas representações estão muito evidentes em Roger Chartier através da História Cultural, onde as práticas culturais e suas representações estão imbricadas ao modo de fazer e ao modo de ver, o que resultaria em interpretações, coincidentes ou não, mas que determinam sentidos para quem as elabora. Em certo sentido, os Ladrões apresentam um pouco dessas características, pois seus temas introduzem uma memória coletiva que une (marabaixeiros) em torno de uma identidade que denota um sentido de pertencimento, de membros de um determinado grupo.

O tipo de investigação partiu do modo como o tema se situa teoricamente combinando com o balanço bibliográfico. Essa escolha se deu para que o problema investigado possa ser explicado e compreendido dentro de um processo histórico mais amplo que envolve diferentes aspectos da produção dos saberes e histórias locais na comunidade escolhida.

O tema estudado é o saber local no ensino de história, pois há uma exigência para a compreensão de uma diversidade cultural, uma vez que pretende resgatar a memória de uma comunidade local alicerçada a uma identidade que se revigora com as práticas realizadas em diferentes momentos e que são reelaborados a partir dos refrões dos ladrões do Marabaixo.

Segundo Pereira (1951) o Marabaixo é compreendido como uma dança e não uma religião fundada em diferentes aspectos, tais como: o tradicional, religioso e o lúdico, que de certa forma, demonstram através de seus versos, uma concepção sobre diferentes temas que ultrapassam o universo do rito, cristalizando-se como uma experiência de grupo em torno de uma simbologia fortemente marcada por um saber próprio desse grupo.

A questão que se impõe é: como levar esses saberes para a sala de aula? A proposta do produto pedagógico final foi pensada para professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, porque dentro da proposta curricular de história se tem a presença dos negros vindos de Mazagão Marroquina do continente Africano, para o Território do Amapá, o qual faz uma migração diaspórica, fugindo da guerra entre Mouros e Cristãos, caminho até a chegada na Vila de Mazagão (VIDAL, 2008). Este Catálogo

tem o propósito de registrar aspectos da história, cultura, religiosidade, gênero, do cotidiano da comunidade do bairro do Laguinho, através de fotografias, textos, indicação de leituras, tendo como referência os Ladrões do Marabaixo em uma atitude de revisão sobre a participação dos negros e de suas lutas traduzidas através dos movimentos que apontam para uma visibilidade maior dentro do cenário da produção historiográfica nacional.

Isso se torna mais importante ainda ao detectar que a disciplina Estudos Amazônicos e Amapaenses, após a elaboração do Referencial Curricular Amapaense (RCA), não fará mais parte do currículo das escolas do Estado do Amapá. Isso prejudica a aproximação de reconhecer a importância dos saberes, histórias e memórias locais quando não se tem mais uma proposta de estudos que identifique as manifestações culturais praticadas por diferentes grupos sociais no Amapá.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), a partir do ano de 2019 essa disciplina sairia dos 6º anos, em 2020, dos 7º anos, e assim até finalizar definitivamente sua saída do currículo (AMAPÁ, 2020), o que certamente deixará uma grande lacuna sobre o ensino de história local, uma vez que, este componente curricular fazia parte do Ensino Fundamental, anos finais, e discutia do 6º e 7º anos a História do Amapá e dos 8º e 9º anos a Geografia do Amapá.

A escola pensada para ser aplicado o catálogo foi a Escola Estadual Deuzuite Cavalcante que fica localizada na orla do bairro Perpétuo Socorro, na cidade de Macapá. Essa escola atende o ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Foi escolhida porque é do conhecimento do pesquisador a situação da escola, em termos de currículo escolar e da falta de um planejamento que contemple os saberes locais.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola verificou-se a inexistência de proposta curricular no ensino de história que contemplasse os diferentes saberes locais como dispositivo de produção de um conhecimento histórico.

O TCM está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo discute ensino de história, memória e história afrodescendente se desdobrando na trajetória do ensino da história do Brasil, fazendo uma descrição de como foi pensado esse ensino. Posteriormente a discussão abordará o ensino de história, trazendo a pedagogia da memória e a Lei 10.639/2003 como elementos necessários e importantes para ensino de história, utilizando-se dos estudos decoloniais como abordagem que contempla a proposta do trabalho. Enfatiza-se a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira,

trazendo elementos jurídicos, enquanto dispositivo jurídico, demonstrando as primeiras mudanças ocorridas na forma de se estudar a participação dos afro-brasileiros, indo além do regime de escravidão e de um esquema de submissão, procurando estabelecer conexões com um ensino de história que resgate essa historicidade.

O segundo capítulo tem como tema central os ladrões de Marabaixo e suas relações étnico-raciais na escola, discutindo possibilidades para ser: a) recurso pedagógico, b) fonte de pesquisa e c) historiografia vernacular para o ensino da história na educação básica, levando em consideração a historicidade do bairro do laguinho. Essa análise, além de reconhecer o constructo de um conhecimento local, busca identificar e compreender quais temas/assuntos estão presentes nos versos desses Ladrões, procurando revelar o cotidiano de segmentos invisibilizados por uma cultura eurocêntrica.

No terceiro capítulo, a proposta é demonstrar através do catálogo possibilidades de desenvolver esses saberes, buscando compreender através de uma teoria da aprendizagem, nesse caso, a desenvolvida por David Ausubel, teórico da aprendizagem significativa, propondo uma educação mais problematizadora, ressignificando o processo de aprender centrado no aluno, permeada pela interdisciplinaridade como recurso de aprendizagem no uso do catálogo.

Conclui-se que apesar da instituição da Lei N 10.693/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira no ambiente escolar, tanto público quanto privado, ainda assim permanece o engessamento e resistências de sua implementação que procure efetivamente desconstruir o mito da igualdade racial¹, além da falta de adoção de políticas educacionais e pedagógicas que resgatem e valorizem a diversidade cultural, que visem superar as desigualdades étnico-raciais muito presentes na sala de aula

Nesse sentido, compreende-se que uma das explicações da ausência de ter os Ladrões de Marabaixo como fonte de saberes no ensino de história é a falta de material pedagógico, tendo pouca publicação sobre as letras dos ladrões. Uma outra questão é a visão distorcida² de que Marabaixo seja religião, apesar de ter reconhecidamente a

¹ Nesta visão, as desigualdades raciais não constituem conflitos nas dinâmicas sociais. A plasticidade e harmonia presentes na ideia de mestiçagem e de mérito tentam inviabilizar as resistências e lutas ideológicas em torno do conceito de raça, retirando a compreensão de que nossa desigualdade social e econômica é consequência do racismo estrutural que fundamenta as nossas instituições. A superestrutura opera junto com a infraestrutura: a miscigenação é prova de que no Brasil não existe racismo contra negros invisibiliza o racismo que opera a favor das desigualdades socioeconômicas (OLIVEIRA; COSTA, 2020, p. 04)

² Como não é objeto de análise deste trabalho, mas vislumbra-se que essa distorção pode ser compreendida, de forma intencional ou não, como um constructo de representações de aspectos religiosos que afasta as

presença de elementos cristãos nos rituais (novena, ladainha, procissão, santos). E, ainda, por ser a escola um instrumento de exclusão que cerceia as relações étnico-raciais na perspectiva de não problematizar essas relações presentes, e que são desconsideradas por acreditar que a educação contempla todos e todas, e que sob a égide da falsa “democracia racial”, contribui para que se instale o silenciamento e a indiferença na escola.

peças para a prática do Marabaixo, uma vez que há uma associação da dança com religião de matriz africana (Umbanda e Candomblé), e assim servindo a interesses hegemônicos, de natureza político, social e religioso.

CAPÍTULO I

ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA AFRODIASPÓRICA

Falar do Ensino de História requer conhecer sua trajetória, não apenas por simples curiosidade, mas por reivindicar a necessidade de conhecer as bases historiográficas que fizeram parte do embrião do ensino de história no Brasil, além de tentar alinhar as epistemologias que estão subjacentes na estrutura dessa trajetória.

Nesse sentido, este capítulo procura estabelecer uma conectividade entre ensino de história, memória, legislação e estudos decoloniais, procurando encontrar intersecções que contribua para o ensino de história, no sentido de criar condições favoráveis para que o professor de sala de aula desenvolva sua práxis pedagógica de forma exitosa.

Pensar em um ensino de história que possa aproximar o modelo tradicional para um de formato mais próximo dos saberes locais, exige um certo exercício de ruptura com paradigmas que enaltecem uma historiografia eurocêntrica em detrimento da local, sem mencionar que o currículo escolar nem sempre está sintonizado com a perspectiva local, gerando desconforto por parte de alunos e professores, uma vez que esses saberes têm conteúdo e historicidade.

1.1. A trajetória do Ensino de História no Brasil

O ensino de história no Brasil, começa a ser delineado no ano de 1838 com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo de responsabilidade deste, a sistematização da história nacional, o que necessitaria elencar, a priori, as fontes utilizadas para construir uma historiografia brasileira, e que consequentemente iria precisar de pessoas com formação na área para ajudar nesse processo (COELHO; PEREIRA COELHO; BERTOLLETTI, 2009). Tais documentos se alinhavam com o pensamento de uma escrita tradicional, sendo considerado como fontes, os de cunho oficiais (Leis) e de registro escrito.

No Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, capital do Brasil, é que as primeiras cadeiras de História vão ser criadas com o intuito de dar formação para os filhos das elites brasileiras, mas com uma vinculação como IHGB. Isso porque ainda não havia um corpo docente formado e que estivesse à disposição do Colégio Pedro II. Os papéis

eram bem definidos: Enquanto o Colégio Pedro II fora criado para instruir e formar jovens nobres da sociedade, o IHGB tinha como tarefa construir através da pesquisa histórica a identidade da nação crescente (MANOEL, 2011).

No Colégio Pedro II, o ensino de História se constituiu pela criação das “cadeiras”, situação de prestígio por ter um docente responsável especialmente designado para cada curso e os professores, ao adquirirem *status* como catedráticos, tornaram-se responsáveis pela criação e mudanças na programação junto à Congregação, e nesse sentido os Programas do Colégio fizeram parte de um percurso de confrontos e disputas (BITTENCOURT, 2018, p. 73).

Na compreensão de Bittencourt (2018), neste momento há um confronto entre o ensino de história de caráter universal e história sagrada, orbitando na ênfase de dar sentido a uma história laicizada de cunho científico alicerçada aos propósitos do positivismo, ou seja, de comprovação através de documentos oficiais. Mesmo com a criação do Colégio, ainda assim persiste uma forte influência dos clérigos, o que pode ser atestado com nomeações de diretores de formação religiosa.

A concepção de História Antiga laica ou religiosa marcou, então, o debate entre os professores religiosos e laicos sobre o ensino da origem do homem nos currículos de História e de Ciências. E foi pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, se constituiu a organização do ensino de sob o conceito de História da Civilização. A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases “científicas” da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas “ginásios”, que se ampliavam no decorrer do século XX, além de serem disseminados pela maior parte dos manuais escolares. A necessidade de situar a história como conhecimento científico e válida, portanto, como explicação do passado humano defendida pelos positivistas ou por historiadores da *escola metódica* determinou uma tradição no ensino de História que consiste, ainda na atualidade, em apresentar em um capítulo introdutório dos manuais escolares o significado do conhecimento histórico (BITTENCOURT, 2018, p.132)

Isso foi a tônica do debate instituído na concepção do que viria a ser à história, perpassando por discussões sobre a laicização do ensino, em que pese a influência, ainda, da Igreja Católica focada com a cientificidade da história. Neste sentido, Nadai (1993), corrobora nesta discussão no momento que compreende que a gênese da história, como disciplina escolar autônoma, surge na França na efervescência da discussão da laicização com fortes traços de um discurso de ciência moderna, isso em virtude de que a gênese desta história é positivista, naquilo que já era utilizada como suporte nas ciências naturais.

Assim, o ensino de História no Brasil, passou a ser delineado logo a pós a elaboração da Constituição de 1824. Liberais brasileiros são envolvidos nos debates educacionais. Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de “ciência social” da nação que se criava sob a dominação de um estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica. (BITTENCOURT, 1993, p. 194)

Isso vai perdurar ainda nos primeiros projetos educacionais para o ensino de História, prevalecendo um ensino subordinado à moral religiosa, de caráter eminentemente religioso. “Os programas curriculares propostos pelos legisladores de 1827, determinava que, além dos professores ensinarem a leitura, escrita e rudimentos de aritmética, deveriam preocupar-se em fornecer elementos de moral religiosa (...)” (BITTENCOURT, 1993, p. 195). Nesse sentido, os professores das escolas elementares deveriam utilizar como recurso didático textos da Constituição do Império, imprimindo ao ensino de história, um ensino de leituras que tinha como objetivo principal, desenvolver o senso de moral, com nítido apelo de servir à pátria e seus governantes. Essa estratégia tinha dupla finalidade: 1) Levar os alunos a conhecer seus deveres como cidadãos em relação à pátria; 2) garantir uma subserviência que garantisse a paz e a civilidade.

É importante salientar que a moral cívica está adstrita a uma moral religiosa, enaltecendo personagens que tiveram uma vida exemplar (conduta ilibada), e por certo poderiam servir de exemplos para os alunos sem levar em consideração que a pátria pouco fez pelos necessitados (crianças, mulheres, analfabetos, idosos).

Neste cenário, e sob forte influência do pensamento liberal francês, coincidindo com a independência do Brasil em 1822, surge no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II que, a priori, foi criado para ajudar na formação da elite brasileira, que em seu regulamento de 1838 prevê o ensino de estudos de história a partir da 6ª série. O problema é que não havia professores com formação suficiente para atuar neste ensino (NADAI, 1993). O que se observava era um autodidatismo, em que os professores buscavam leituras produzidas à luz do cientificismo europeu.

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira história da civilização. A História pátria surgia com seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com números ínfimos de aula, sem uma estrutura própria, consistia em um repertório de biografias de homens ilustres, de datas batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Na República (1889) permanece o pensamento de se estudar a história a partir de elementos de profusão vindos da Europa, como nacionalidade, nação, além de conceitos de pátria e civilidade (NADAI, 1993). Em outras palavras, o ensino de história, apesar de sua ênfase na sala de aula, ainda assim, persiste a falta de uma produção local, que ainda era muito incipiente.

Dos meados do século XIX até a Proclamação da República, o projeto consignado ao ensino da História era preparar as classes possuidoras em geral, e os nobres em particular, para o exercício do poder e para a direção da sociedade. Das primeiras reformas republicanas até a década de 1980, propunha-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação que se consolidava conforme os ideais da liberal democracia e que deveria empregar todos os seus esforços para sua manutenção e para o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, de modo a se pôr no mesmo nível das nações já desenvolvidas (MANOEL, 2011, p.45).

É com o regime político republicano (Emenda Constitucional nº 25/1985), o direito ao voto é garantido para os analfabetos, em uma clara tentativa de elaborar um discurso que garanta a cidadania a um número maior de brasileiros. Dessa forma, a escola ganhou maior destaque, com a missão de criar uma identidade nacional focada a uma homogeneização de culturas, o que por certo criaria um abismo entre o que pregava a escola e o que se vivencia na realidade. Além do mais, essa cidadania defendida não permitia que mulheres tivessem as mesmas oportunidades que os homens, quando muito, a educação estava voltada para prendas domésticas.

O ensino de história na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação (...). o conceito de cidadania, criado como auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional (BITENCOURT, 2009, 64).

É a partir dos anos de 1930, com movimento em defesa da escola pública em um movimento sustentado pelo tripé: difusão da escola pública; formação profissional dos professores e renovação pedagógica, que se insere a uma preocupação mais particularizada através da produção de materiais didáticos para o ensino de história (SCHMIDT, 2012). O problema é que ainda não se tinha uma política nacional para a educação brasileira, cada unidade da federação era responsável pela legislação, sem que houvesse uma unidade em termos de diretrizes nacionais.

Se percebe nitidamente uma certa preocupação com a inovação pedagógica, no tocante aos estudos das teorias de aprendizagem, trazida, inicialmente pelo campo da psicologia, e a estruturação de uma didática que instrumentalizassem os professores para o ensino.

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de

conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história (SCHMIDT 2012, p. 79).

Na Reforma de Francisco Campos em 1931³, iniciou-se um processo de mudanças, principalmente no tocante aos objetivos e técnicas (metodologias) para desenvolver uma unidade de ensino em nível nacional, tornando o ensino de história uma disciplina que estivesse afinada com os propósitos do Estado (SCHMIDT, 2012). Isso permitiu que educadores pudessem observar as políticas pensadas, por parte do governo, em relação a história.

A presença destas instruções é um fato demonstrativo da consolidação da História como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Nelas, a ênfase na renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico, também pode ser articulada ao contexto educacional da época (SCHMIDT, 2012, p.81)

Na reforma de Gustavo Capanema⁴ ocorrida em 1942 teve como avanço a autonomia didática para os professores, além de “dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. Nessa lei não se ousou reunir a História e a Geografia com a Sociologia (eliminada da escola secundária pela Reforma Capanema) (...)” (SCHMIDT, 2012, p.81). Sem dúvida, as propostas defendidas nesta reforma enfatizam a necessidade de cada disciplina ter seu próprio campo de investigação, o que será modificado, mais tarde, no golpe militar de 1964.

Em 1964 acontece a tomada do poder através de um golpe civil-militar, e muitas mudanças vão ocorrer, principalmente no campo educacional. Nesse sentido, é criada a Lei 5.692/1971, impondo significativas alterações na estrutura curricular em todos os níveis de ensino, e nas disciplinas. Diminui-se o espaço de ensino da História e da Geografia, na justificativa de dar maior atenção para as disciplinas exatas (MANOEL, 2011). Não só diminuiu o espaço da História, da Geografia, mas foram reunidas em uma

³³ Francisco Campos Ministro da Educação e Saúde Pública, através do Decreto-Lei Nº. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, com a denominação de Estatuto das Universidades brasileiras, reformou o Ensino Superior. Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o Nº. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o Nº. 19.852, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no Decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do Ministério (ROTHEN, 2007, p.145).

⁴ Ministro da Educação e Saúde em 1934, em sua gestão instituíram-se as Leis Orgânicas da Educação, também conhecidas como Reforma Capanema e que regulamentaram o Ensino Médio dos jovens em dois ramos: o secundário profissionalizante e o secundário com vistas a prosseguir com o ensino superior (MARTINS, 2022, p. 46).

única disciplina chamada de Estudos Sociais. “De uma perspectiva teórica e metodológica, a criação dos Estudos Sociais provocou um dano quase irreparável ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa de levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade” (MANOEL, 2011, p. 66). Sem dúvida, reunir história e geografia em uma única disciplina, é negar aspectos substanciais, como o objeto de estudos, e que ambas, possuem campo próprio de análise na produção de conhecimentos distintos.

1.2 O Ensino de história, Pedagogia da Memória e Lei 10.639/2003

Por muito tempo o Ensino de História tem sido campo de discussões e controvérsia sobre o passado. Isso acontece em virtude de que não é só discussões no campo teórico metodológico e curricular, mas também ideológico.

Ao receber novos documentos curriculares, as apropriações que se fazem na escola sofrem também o impacto dos regulamentos dos sistemas de ensino. Forças que se relacionam com o caráter social da instituição escolar (função social da escola, interesses profissionais, p. ex.) intervêm de maneira decisiva na seleção e configuração da organização curricular. Mas, a discussão curricular não fica restrita aos elementos pedagogizantes do ensino de História. No Brasil, o conhecimento acadêmico, produção da ciência de referência ocupa um lugar de importância predominante em relação ao currículo de história (ABUD, 2013, p. 19).

Isso existe porque a premissa de que o ensino da história passou ser um campo aberto, com constantes alterações nos currículos. “Como o ensino de História tornou-se propriedade pública, tem cada vez mais que lidar com sucessivas reformas que exercem o papel transformador sobre currículos, livros didáticos e profissionais da educação” (ABUD, 2013, p. 13). Mas não é só isso, tem de se posicionar nos diferentes campos e correntes metodológicas: da História Marxista; Cultural etc. O que poderá ser introduzido nos Currículos escolares, de forma mais intensa ou não, dependendo do contexto que se insere essa discussão. (ABUD, 2013).

O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória, e consequentemente, componha uma identidade para todos/as os/as brasileiros/as. Ora, o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, mas foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos. (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28).

A Base nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 é o termômetro dessas disputas, enfatizando que o caráter epistemológico, metodológico e didático, também se fazem presentes na forma de se compreender o ensino da história.

(...). No caso da BNCC, a lista dos conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram junto com os objetivos, sendo que teria que entrar no jogo das escolhas do/a professor/a em sala de aula, de apresentar tais conteúdos e tudo mais que o imprevisível reserva para esse lugar. Entretanto, ainda que reconheçamos que a presença desses elementos não permita supor que esteja diante de nós um currículo, trata-se de uma parte importante na construção dele (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 29).

Isso acontece porque esse campo está em constantes disputas, pois há uma “memória subalterna e que precisa ser resgatada ser ouvida, pois há um, silêncio sobre o passado que teima em manter-se vivo, fazendo o contraponto dos discursos oficiais como forma de resistência, transmitindo de forma cuidadosa as lembranças dissidentes” (POLLACK, 1989, p.03).

Nesse sentido, é responsabilidade do professor de História, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, oferecer práticas de ensino e aprendizagem com uma abordagem que esteja comprometida com direitos fundamentais, memória e identidade. Por isso é urgente que se discuta a noção de pedagogia da memória (DE SANTIS, 2021, p.14).

Essa pedagogia não é só da exigência de lembrar, mas perpassa pela compreensão e sentido que se dá para a memória, e que sempre está em disputa com outras memórias.

Essa proposta se enquadra em uma pedagogia da memória, ou seja, uma pedagogia que sabe que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade. Em consonância com os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa proposta está de acordo com o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, e contribui para o desenvolvimento das competências gerais definidas como objetivo das 3 etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), uma vez que estimula ações que contribuem para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa (BRASIL, 2018, p. 8).

Os conteúdos escolares não são apenas listas de informações, mas são territórios em disputas, pois refletem uma forma de compreensão sobre diferentes temas e saberes. Além do que, repercutem na forma do professor se posicionar diante de tais informações, quando está relacionado a um determinado valor que se atribui a um

conteúdo, menosprezando outro. Essa escolha não é aleatória, mas perpassa pela forma de compreender uma dada realidade.

Basicamente, sua postura (professor) em sala de aula possui uma virtude um risco (às vezes calculado, às vezes não): a virtude de fazer com que sempre esteja clara sua posição relativa diante de uma determinada ideia, realidade ou discussão, escapando a uma “neutralidade”, a um “em-cima-do-murismo” estéreis e que só servem ao “sistema” (afinal, dar ciência à classe sobre seu posicionamento político a respeito de uma questão qualquer pode ser parte do processo educativo que o professor põe em curso; e o risco de omitir interpretações alternativas correntes, ou, o que é talvez pior, de apresentar uma versão barateada, caricaturada (...)) (SEVERO, 2017, p. 117).

Então, a partir dessa compreensão, e da atitude política do professor, outros temas poderão ser esquecidos ou relegados a um segundo plano, e que dificilmente serão discutidos em sala de aula, quando muito de forma estigmatizada, ou seja, pode até ser ensinado, mas de uma forma que permanece a visão distorcida de negros e indígenas, repercutindo para o agravamento de uma visão estereotipada.

Banidos dos circuitos acadêmicos, dos espaços políticos, das gerências empresariais e sendo constantemente tensionados às margens das sociedades, as memórias do povo ameríndio e negro foram varridas do imaginário coletivo das sociedades modernas, restando tão somente os discursos depreciativos produzidos pela branquitude hegemônica (MISSIATO, 2021, p.253).

Colocados nestes termos, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena sempre foi tratada nas aulas de história, com recorrência, de um negro escravo em uma condição subalterna, inferiorizada ou de forma mais romantizada e folclorizada, fazendo referências a danças e festas, como reduto de uma cultura simplista, menosprezando a linguagem, os ritos, a religião, a cosmologia. Isso acontece porque “no Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas, nos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer de suas línguas, religião, cultura” (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 20). Assim, as estratégias de esquecimento estão alinhavadas e disseminadas nos instrumentos pedagógicos: livros, currículos, materiais pedagógicos.

É preciso que se faça uma discussão a partir de aspectos históricos e do uso da memória para melhor compreender como estão estruturados no ensino de história, reverberando para um currículo que desprestigia outras culturas, notadamente de negros e indígenas. “(...) a clivagem discursiva que atijolaram os valores eurocêntricos e impuseram aos não europeus um lugar marginal na história humana. Local em que as falas das vidas subalternizadas são desprestigiadas, reticentes, lacônicas e tratadas como se primitivas fossem” (MISSIATO, 2021, p. 256).

(...) a questão sobre como investigar o passado a partir do presente: o que lembrar, como lembrar? Para o caso mais específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças e jovens, coloca-se uma outra ainda mais delicada: como lembrar do que não se viveu, que não foi diretamente experimentado? Se o passado não foi vivido, só pode ser conhecido a partir de mediações que implicam na transmissão desse passado. O passado, inevitavelmente, pesa sobre nós, por ação, reação ou omissão, como um espectro que aponta para o bem e para o mal (DE SANTIS, 2021, p.17).

Nesse sentido, Rüssen (2001), faz uma discussão sobre o saber histórico conjugado com um saber escolar. Isso tem a ver com sua forma de pensar o ensino nos fundamentos de uma aprendizagem histórica, destacando o componente transdisciplinar, e ao mesmo tempo chamando a necessidade de contextualizar o saber histórico, como forma de recuperar seus antecedentes, sua gênese (REIS, 2017).

Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de justificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentidos novos, que levam a novas representações do que há especificamente histórico na experiência do passado. Essas novas representações ensejam novas técnicas de pesquisa, de que resultam, por sua vez, novas formas de apresentação, que estariam assim, em condição de exercer as funções requeridas pelos novos interesses. (RÜSSEN 2001, p. 37).

Rüssen (2001) compreende que há uma necessidade de compreender essa historicidade. O método histórico de Rüssen é definido como estratégias que são construídas a partir das fontes, e ao mesmo tempo avaliando e interpretando esse saber produzido, num exercício contínuo de revisão. Essa interpretação faz uma ponte com o passado, por meio de uma “intersubjetividade controlável” que o investe a uma forma de explicação, produzindo, assim, o conhecimento histórico, apresentado em forma de narrativas (REIS, 2017).

É com base nos estudos de Rüssen (2001) que o pensamento histórico contribui para a formação de identidades em uma perspectiva temporal, e que por vezes, está embasado por um viés político, subtraindo o constitutivo da memória: as identidades. Esse processo pode avançar na formação de um discurso mais etnocêntrico, desconsiderando outras memórias, outras identidades, gerando conflitos, no sentido de não considerar outras culturas, outros sentidos.

Logo, é preciso compreender que o movimento de apagamento da memória negra perpassa por uma visão de colonialidade e que precisa ser resgatada, problematizada, historicizada a partir de uma compreensão mais clara sobre esse movimento.

Diante disso, preciso reconhecer a presença da colonialidade no Ensino de História, não só como pressuposto de quem a reconhece com facilidade, mas que perceba as formas mais dissimuladas possíveis, entrincheiradas em conceitos, discursos e materialidade pedagógica (conteúdo, livros, currículos etc.).

Os pressupostos básicos para compreender nosso objeto de estudo, “a colonialidade expressa no ensino de História”, são o *colonialismo* (processo histórico ocorrido a partir do século XVI, em que a Europa, em um projeto de expansão e apropriação de riquezas, se lançou ao domínio de novos territórios), a ideia de *raça* (De acordo com Quijano (2005) uma construção proveniente do próprio sistema colonial a partir de onde permeou as dimensões de poder estabelecidas), a *modernidade* (Castro-Gómez (2005) a identifica como um projeto que se utiliza de práticas direcionadas ao controle humano, por meio da ciência, da economia (capitalismo), da estruturação colonial e acima de tudo da “configuração jurídico-territorial dos estados nacionais”) e a própria *colonialidade* (Mignolo (2005) a percebe como fator primordial para a concepção da História do capitalismo e da modernidade, caracterizado pela construção simbólica que a Europa fez de si mesma, no percurso do sistema-mundo moderno colonial constituído a partir do processo de dominação). (PAULA NETA, 2018, p. 652).

A colonialidade então passa a ser um dispositivo que emoldura um saber pautado em conceitos europeizantes, tratado como se legítimos fossem, sem se dar conta de que há outros processos, outros saberes que remodelam, e ressignificam os sentidos que são impostos através de uma episteme que reproduz a perpetuação dessa colonialidade.

(...) ação das forças de invisibilização dos saberes afrodescendentes, o povo negro é sempre insurgência a reivindicar espaços e a produzir respostas criativas a essas questões, não permitindo o êxito dos projetos coloniais que buscam desenraizar a presença negra da história nacional. As vozes que se levantam contra os apagamentos determinados por grupos hegemônicos partem das vivências da negritude e desvelam o que ficou oculto pela diferença colonial que globalizou a única história contada pelos colonizadores e que pôs sob os escombros dessas narrativas preeminentes as diversas percepções nascidas da experiência do contato colonial. Sendo assim, os diálogos da resistência negra emanam do lugar de fala dos subalternos, de suas realidades e são as chaves para superação da fratura enunciativa produzida pela diferença colonial (MISSIATO, 2021, p.254)

A partir dessa historicidade é possível desconstruir essa visão estereotipada e estigmatizada, muito presente na sala de aula, pois sua ausência não problematiza a situação de negros, ou quando faz é caracterizado como mão de obra desqualificada. O termo escravo naturaliza e rompe com uma identidade de se reconhecer como humano. Além de esconder, quase sempre, os movimentos de resistências contra a escravidão.

Logo, o início da vida de um escravo ou escrava vindo da África se dava inicialmente pela ruptura identitária. A pessoa negra que se reconhecia enquanto um Ser transpessoal, identificado e identificante a partir dos inúmeros elementos ancestrais da sua terra, via-se como um alguém

despersonificado, fragmentado em sua origem, um alguém que refletia o Outro (colonizador), e não mais a si mesmo. Assim, a negação do nome enquanto funcionava para o colonizador como uma estratégia nominativa de objetificação das vidas negras, implicava à pessoa escravizada na desorganização de si, no enfraquecimento de sua potência ancestral e na obstrução dos sentidos seculares de Ser pessoa (MISSIATTO, 2021, p.255).

O apagamento das memórias negras como estratégia para romper laços identitários, tem várias formas: uma delas é não reconhecer (negar) que são dotados de nome e sobrenome. Essa estratégia faz todo o sentido para aniquilar as memórias, pois os sujeitos não se reconhecem como parte de uma ancestralidade marcada por uma herança familiar. “Após o estrangulamento das primeiras histórias dos sujeitos com o aniquilamento de seus nomes, o que ocorria a partir daí era uma sequência de anulamentos que iam literalmente apagando da história individual e coletiva as marcas ancestrais das trajetórias dos povos africanos nas Américas” (MISSIATTO, 2021, p. 256).

Diante desses pressupostos historicamente construídos pelos dominadores, entendemos grande parte do sistema montado para desclassificar os povos dominados (especificamente da América Latina), afinal a dominação só se consolida quando há desconstrução da identidade existente para se evidenciar o domínio. Ocorreu uma violência, justificada por uma práxis irracional (Dussel, 2005), que perpetua até os dias atuais e que é ensinada nas escolas, e reforçada no ensino de História. Uma práxis que não só justifica a violência, mas continua por praticá-la (PAULA NETA, 2018, p.653).

Tal tendência ainda é muito forte e marcante nas escolas, embora exista movimento contrário que apresente alternativas de abordagens que não seja a apresentada, muitas vezes, pelo livro didático, ou pelo discurso eurocêntrico do professor.

As experiências instituintes (escola), traduzidas em movimentos muitas vezes silenciosos, nem sempre visíveis e quase sempre negligenciadas, caminham justamente na contramão dessa concepção de “novo” dominante nessas tendências inovadoras. São experiências que, embora prenes de ambivalências, visam construir novos modos de fazer e pensar a educação escolar. Procuram analisar e incorporar nas suas práticas cotidianas memórias amordaçadas no passado, bem como as narrativas que as organizam. Memórias que precisam ser compartilhadas se queremos ajudar à construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, precisamos atender às diferenças, valorizá-las na sua especificidade, nas suas histórias e memórias (FOSTER, 2015, p. 166).

Isso acontece de forma não aleatória, mas sistêmica, perpetrada por diferentes dispositivos presentes nas escolas em que a pedagogia discutida ainda é nos moldes de uma pedagogia colonial, muito bem articulada com os fundamentos de uma episteme produzida para não reconhecer outros indivíduos. Então, é preciso repensar os fundamentos dessa pedagogia e propor outros caminhos.

1.3 Ensino de História e Estudos Decoloniais

O ensino de História tem sofrido bastante influências de diferentes correntes no campo da produção intelectual, uma delas, sem dúvida são os Estudos Decoloniais. Essa nova forma de pensar a história tem trazido novas questões, abordagens e metodologias para o campo do ensino de História o que tem levado a uma revisão historiográfica alinhavada a um pressuposto de que existe uma história colonial sustentada por uma produção epistemológica que nega outros saberes, em uma lógica epistemicida⁵.

Pensar de que maneira poder-se-ia sair das estruturas coloniais, muito presentes na escola, exige do professor uma disposição de adotar paradigmas que supere interpretações que consolidam aspectos de uma produção de conhecimento muito alinhavada com a Europa. E não é só isso, esse conhecimento europeu (colonial), está cristalizado e licenciado para compor um cenário que justifique a dominação e as desigualdades sociais, econômicas, culturais, de gênero e de religião impostas aos países do Cone Sul.

Essa posição é fortemente influenciada por diferentes concepções, dentre elas a eurocêntrica, sustentada em conceitos de civilidade e modernidade, onde desconsidera a produção cultural e o movimento de resistência de um colonialismo marcado pelo poder epistêmico.

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo, do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa (COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 53).

Daí então, surge a necessidade de propor novos estudos a partir de uma nova perspectiva que considere e reconheça povos colocados em uma condição de subalternidade. Esses estudos ganharam força com estudos denominados de Decolonialidade que propõe romper com análise eurocêntrica. Decolonialidade é o “reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as

⁵ É um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos. Para Alan Alves Brito, professor no Instituto de Física e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos, as estruturas opressoras formadas pela colonização do pensamento exterminam os corpos de pensamento africanos (GARIGHAN, 2021)

múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. A dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos” (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 47).

Porém, os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras - físicas e imaginárias - da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 44).

Na decolonialidade o multiculturalismo surge como resultado de lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, notadamente, referenciada por questões étnicas, sociais e identitárias (CANDAU, 2013), e que estão imbricadas por discussões que reivindicam espaços de reconhecimentos próprios e específicos.

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania (...) Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas, com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p.39).

Colocado nesses termos, a identidade, não é algo dada, fixa, estável, muito menos centrada. Ao contrário, não é algo fácil de compreender, de se projetar, porque não há o que se falar em identidade, mas em identidades.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (...) O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisórios, variável (HALL, 2006, p. 12).

Essas identidades, sem dúvida, perpassam pela compreensão que se tem sobre movimentos sociais contidos em uma sociedade plural e diversa, onde sua afirmação se dá através das narrativas. No entanto essas narrativas que são resultados das memórias “(...) ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘Memória oficial’, no caso a memória nacional (...)” (POLLACK, 1989, p. 12), logo precisando que a escuta possa se fazer presente, pois estes têm muito a dizer. Isso porque “(...) essas memórias subterrâneas que

prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados (...)” (POLLACK, 1989, p.12).

É certo que as narrativas criam identidade, porque os personagens são apreendidos de forma mais “humana”, com sofrimentos, alegrias e dúvidas tais como ocorrem com todos os seres humanos. As experiências passadas podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertam mais empatia com os fatos e criam afinidades. Contar ou falar sobre o passado é uma forma de criar identidades (...) (BITTENCOURT, 2004, p. 143).

A partir desse entendimento, é importante trazer para a discussão as contribuições do grupo que tem como objeto de análise a Modernidade/Colonialidade/Poder (MCP), composta por autores como Mignolo (2005); Quijano (2005); Walsh, (2009) e Grosfoguel (2016) em constantes discussões com os estudos do educador Freire, (1992), que apresentam outras análises que procuram desconstruir o discurso dominador e excludente produzidos por outros centros culturais.

É a partir da década de 90 com as pesquisas trazidas por Quijano (1928-2018), tendo como objeto a colonialidade, outros temas passaram a ser problematizados, tais como: a religiosidade, gênero, infância, entre outros, tendo como aspectos relevantes análise históricas sociais, e que já eram tomadas por encerrados ou já solucionadas pelas ciências sociais. É com essa revisão histórica da modernidade e das mudanças ocorridas na América Latina, à luz da categoria colonialidade, o grupo inicia uma série de elaborações teóricas, sempre trazendo elementos que não eram considerados por outros estudos (QUINTEIRO; FIGUEIRA, 2018).

O grupo estabeleceu enunciados teóricos que precisavam ser historicizados e ressignificados a partir da ótica do trinômio: poder, colonialidade e modernidade, se espalhando para outras dimensões teóricas.

Os estudos decoloniais compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade. Esses procedimentos conceituais são: 1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/ capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4. A assimetria das relações de poder entre a Europa e outros lugares, representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6. A designação do

eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade (QUINTEIRO; FIGUEIRA, 2018, p.03).

Tudo asseverando de que, realmente, exista uma matriz colonial do poder que reverbera pela história da própria América Latina se constituindo o arcabouço das relações de poder instituídas no campo econômico, social, político e epistemológico. É com a emancipação política das colônias no início do século XIX, presenciou-se um processo de descolonização parcial⁶. A presença do colonialismo ainda persiste, uma vez que, as estruturas de poder estão alinhadas através de uma epistemologia dominante, de fatores econômicos, políticos, entre outros.

Na compreensão de Nery; Santos Nery; Dias (2020) o desenvolvimento dos estudos decoloniais segue dois caminhos: 1) Expansão conceitual e teórica do que seja decolonialidade, tendo por base a análise a colonialidade do poder que se desdobra em 2) colonialidade do saber; do ser; da natureza e do gênero, todas se articulando em dispositivos que se agrupam para dar legitimidade a uma hegemonia colonialista, o que possibilita o eurocentrismo como fonte de produção epistêmica, compreendida como fonte legítima que universaliza um saber aceito, tendo por base a colonialidade do poder sem suas diferentes formas.

Somado a isso, os estudos subalternos também compõem os estudos pós-coloniais e remontam os anos 50 com Aimé Césaire, trazendo suas contribuições em o “Discurso sobre Colonialismo”. Nos anos 70, na Índia Ranajit Guha e Gayatri Spivak, utilizam o termo “subalterno” para designar grupos marginalizados que possuem voz, mas não são ouvidos, em decorrência do status social que desfrutavam, se espraiando por toda sociedade colonialista (NERY; SANTOS NERY; DIAS, 2020).

Nos anos 80, os estudos subalternos ganharam espaço na historiografia sul-asiática através das contribuições de Ranajit Guha, o que possibilitou um enfoque historiográfico nos locais considerados dominados do ponto de vista dos colonizadores hegemônicos. A partir dessas premissas, através de uma revisão histórica e dos estudos dos subalternos, permitiram produzir uma série de críticas aos pós-colonialismo, elegendo temas sobre exilados, excluídos e oprimidos em outras regiões do mundo (NERY; SANTOS NERY; DIAS, 2020).

Para uma pedagogia efetivamente crítica, Walsh, assim como Tomaz Tadeu Silva, parte do seguinte pressuposto: não basta celebrar as diferenças (ainda

⁶ Parcial porque ainda permanece traços do colonialismo), inserindo, com o passar dos tempos, diferentes estruturas sociais de matriz colonial, persistindo ainda hoje (NERY; SANTOS NERY; DIAS, 2020).

que tolerância e respeito sejam efeitos mais que desejáveis), mas é preciso questioná-las. Somente a compreensão da construção social das diferenças possibilita o potencial crítico para efetivamente transformar a realidade que produz as desigualdades. Pensar a construção dessas diferenças e seus efeitos sociais historicamente, desnaturalizando-as, num movimento de compreensão de que a identidade se constrói relacionalmente. Assim, a palavra de ordem não é o multiculturalismo neoliberal, mas sim a *interculturalidade crítica*, cuja origem está nos movimentos sociais étnico-raciais, e que tem como objetivo central denunciar a assimetria social de poder na construção social das diferenças (COSTARD, 2017, p. 171).

Nas escolas se observa um caráter muito homogeneizador e monocultural centrado em uma cultura fortemente marcada por uma visão européia, mas que precisa ser rompida, e a partir daí, construir práticas educativas através de uma perspectiva problematizadora e multicultural (CANDAU, 2013). Daí, então, é possível pensar em outras possibilidades que privilegiem outras contextualizações, outros temas.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos (...). A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na sociedade (...) (CANDAU, 2013, p.17).

Essa negação perpassa pelo não reconhecimento do outro, dotado de cidadania e dignidade, pelo fato de que há na escola um currículo homogeneizador, que está longe de atender uma discussão estruturada nas diferenças, que considere outras narrativas, reprimidas e que tendem a serem levadas ao esquecimento.

Michael Pollak (...) (1989), chamou atenção para os processos de dominação e submissão das diferentes versões e memórias a respeito dos passados traumáticos. Apontando para a clivagem entre a memória oficial ou dominante e “memórias subterrâneas”, marcadas pelo silêncio, pelo não dito, pelo ressentimento, o autor afirma que esta clivagem pode aparecer não apenas nas relações entre o Estado e a sociedade civil, como também entre a sociedade englobante e grupos minoritários. São lembranças “proibidas”, “indizíveis”, “vergonhosas” e muitas vezes “desmentidas”, que frequentemente se opõem a formas mais poderosas e hegemônicas de memórias coletivas, tais como a memória nacional ou, ainda, uma memória que reafirma hegemonias e que, portanto, resulta no silenciamento e invisibilidade de memórias que incorporam experiências específicas (DE SANTIS, 2021, p. 18).

As narrativas oficiais, muito presente nos livros didáticos, se tornaram hegemônicas por meio de uma ação colonial, desconsiderando outras que não estivessem ajustadas a esse processo, o que precisaria de um deslocamento de uma interpretação que

saísse do modelo centralizador e convergente para uma história mais libertadora e humanizadora (MISSIATTO, 2021). Pensar em outras perspectivas que saiam da lógica da comprovação científica, do modelo iluminista, que descarta outras formas de interpretações históricas.

Uma *pedagogia decolonial* teria como objetivo, portanto, visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade. Não basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia. Como consequência, é urgente pensar a subalternização dos grupos dominados nas aulas de História como produtos de disputas de poder historicamente dadas (COSTARD, 2017, p. 172).

Não basta reconhecer a subalternidade e ausência de uma discussão história desses grupos excluídos, mas requer que estejam visíveis nos currículos escolares como agentes de produção de conhecimento, não no formato de um dia para festejar/celebrar a passagem, como por exemplo o dia da consciência negra. O que poderia ter um sentido reverso da homenagem, ao perpetrar um único dia, como nos demais dias do ano não houvesse reconhecimento da presença negra no Brasil.

Essa perspectiva acarretava formas identitárias contraditórias, mas prevalecia o fortalecimento da ideologia do modelo anglo-saxão de dominação, responsável pelo desenvolvimento norte-americano. Em uma postura mais crítica, chegava-se a certa identidade com os demais países latino-americanos, mas limitada a uma visão derrotista diante do imperialismo norte-americano, uma vez que “somos todos atrasados”. (BITTENCOURT, 2004, p.158).

Neste sentido, os estudos de Paulo Freire, são considerados importantes, pois é por meio da educação (humanizadora), que se exerce uma prática de liberdade, reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora, que os oprimidos terão condições de se libertarem da alienação, uma vez que a educação bancária aliena, assumindo o status de opressora (FREIRE, 1983).

Temas importantes precisam ser resgatados, dentre eles: a concretude do ser humano, opressão, diálogo, transformação. Um dos temas resinificados é a desumanização.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1983, p.16).

Freire (1983), considera que a questão fundamental é sem dúvida a humanização. Isto porque a desumanização nega a humanidade, porque não considera o direito de ser mais, onde esta situação não é dada de forma natural, mas alicerçada a uma ordem imposta. Essa ordem só será subvertida se os oprimidos tomarem consciência dessa condição.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1983, p. 19).

A par dessas considerações, Freire (1983), reconhece que essa ação é eminentemente política, não é apartidária, mas política porque exige uma tomada de posição, uma vez que não existe neutralidade nesse jogo de forças dicotômicas.

Essa posição é fortemente influenciada por diferentes concepções, dentre elas a eurocêntrica, sustentada em conceitos de civilidade e modernidade, onde desconsidera a produção cultural e o movimento de resistência de um colonialismo marcado pelo poder epistêmico.

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo, do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 53).

Na década de 80, com a abertura política, o componente curricular História foi encorajada como uma disciplina de emancipação e transformação social, tendo seus objetivos de ensino focados na formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes.

Nesse contexto de reabertura política, o ensino de História tornou-se uma espécie de aríete dos grandes desejos de transformação social. Os professores de História passaram a figurar como os agentes de transformação social e o papel da escola seria de formar cidadãos (...) atuantes, críticos, reflexivos e agentes transformadores daquela realidade (CARDOSO, 2007, p. 48).

Então, é preciso pensar o ensino de história a partir de perspectivas de uma história social e cultural, em que elementos do cotidiano possam ser espelhados através da problematização, sem perder de vista o contexto histórico.

Os estudos da história do cotidiano conduziram historiadores franceses, brasileiros e argentinos, entre outros, à elaboração de coletâneas sobre a história da vida privada, tendo, entretanto, o cuidado de não situar os temas da vida cotidiana de forma isolada dos contextos históricos e dos temas tradicionais. (BITTENCOURT, 2004, p. 166).

Para Bittencourt (2004) os historiadores que se ocuparam com a história do cotidiano, mesmo com discordância em seus fundamentos teóricos, são unânimes em recuperar as relações mais complexas entre os diferentes grupos sociais, procurando tecer conexões entre os conflitos diários, bem como, identificando as lutas de resistências e as mudanças ocorridas no lugar.

Nesse mesmo entendimento, é importante resgatar os estudos trazidos pela Escola dos *Annales*, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Essa corrente historiográfica privilegiava outros temas, outros sujeitos, que são ignorados pela história política e militar. Foi o momento de rever os estudos tradicionais e inaugurar uma nova história cultural, esse grupo de historiadores insurgiu-se contra história política centrada nas ações individuais e no poder bélico como motor da história. “As produções dessa corrente giravam, sobretudo, em torno de uma história das mentalidades coletivas (...)” (BITTENCOURT, 2004, p. 145).

Nesta dinâmica, as coisas, os fatos, não seguem uma linearidade que esperam as ciências exatas. A proposta é que se repense em uma nova abordagem da historicidade, não mais positiva, não mais de grandes mitos, não mais das certezas impostas.

(...) aceitamos muito mais facilmente fazer da certeza e do universalismo uma questão de grau. Não sentimos mais obrigação de buscar impor a todos os objetos do conhecimento um modelo intelectual uniforme, inspirado nas ciências da natureza física, uma vez que até nelas esse gabarito deixou de ser integralmente aplicado. Não sabemos que para existirem - mesmo continuando, evidentemente, a obedecer às regras fundamentais da razão -, não precisarão renunciar sua originalidade, nem ter vergonha dela (BLOCH, 2002, p.47).

Mesmo próximo de uma pretensa verdade, sempre existirá o que perguntar, o que duvidar, pois é o ofício do historiador. “Apreciaria que, entre os historiadores de profissão, os jovens em particular se habituassem a refletir sobre essas hesitações, esses perpétuos arrependimentos de nosso ofício” (BLOCH, 2002, p. 54). Nesse sentido, as perguntas vão no sentido da inquietude, daquilo que desafia o historiador, pois nada está encerrado, tudo está por ser questionado.

1. 4. O Ensino de história da cultura afro-brasileira e seus desdobramentos jurídicos

O ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, também faz parte do ensino de história contemporânea, sendo objeto de reivindicações e das articulações

dos movimentos organizados, que exigiram maior visibilidade a essa historicidade negra a partir das produções de historiadores negros (as), o que resultou na elaboração de legislações que determinavam a escola a incluir nos currículos História e Cultura Afro-brasileira, como por exemplo a Lei Nº 10.639/ 2003, entre outras.

A pergunta insurgente é: onde estão os africanos? De onde vieram? Como viviam? São questões que, muitas vezes, passam despercebidas e que por vezes, há uma certa despreocupação em tentar responder, uma vez que ainda os currículos escolares até agora, vaticinam dizendo que eram escravos. Simples assim, sem maiores preocupações, deixando lacunas, permitindo que interpretações, nada históricas, se apresentem.

Mas a história dos africanos e da África permanecia um grande silêncio, uma lacuna perene na historiografia brasileira, estando sendo recomposta aos poucos pelos estudos sociológicos e antropológicos. A maioria, ainda, embasada nos legados preconceituosos de Nina Rodrigues, Arthur Ramos e de Gilberto Freyre, muitos desses estudos investigavam o Candomblé, a defasagem cultural e educacional e o branqueamento via miscigenação (SÃO PAULO, 2012, p. 93).

Apesar de existir descontentamento com as interpretações veiculadas, nas escolas e nos meios acadêmicos, apequenando a importância do negro nas aulas de história, e demais disciplinas, os movimentos de negros começam a se espalhar nos movimentos sociais de bases, marcando espaços e reivindicando visibilidade na sociedade como um todo.

Essa denúncia que esta pergunta enseja é feita, tendo em vista que os diferentes estudos não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos durante o período escravista, nem no período republicano, mesmo considerando a sua reconhecida importância na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje, como apontam diversos estudiosos (SÃO PAULO, 2012, p. 92).

Os primeiros resultados começam a surgir, partir da década de 70 da mobilização dos movimentos sociais, onde as publicações começam a trazer a história da África, produzidas por autores africanos, mas sem refletir de forma mais crítica as reivindicações levantadas pelos movimentos sociais, ainda impregnada por uma herança colonial.

Somente nos anos de 1970, entramos em contato com a realidade africana. Este contato foi feito por intermédio da literatura com a coleção de Autores Africanos publicada pela editora Ática (...). Ela foi extremamente importante em um período em que não se podia falar ou se reunir para tratar de questões vinculadas aos interesses e reivindicações da população de afro- -brasileiros no país e, ainda, retratava a África, seus países, suas nações, etnias e problemas advindos do colonialismo. Em 1982, a editora Ática com a participação política e financeira da UNESCO, editou a célebre coletânea História Geral da África. Após a queda da ditadura militar, iniciam-se os entendimentos de que o Brasil deveria retirar o silêncio em torno da África e dos afro-brasileiros, a fim de se

construir uma realidade étnico-racial e social mais democrática (SÃO PAULO, 2012, p. 94).

Essas publicações não impactaram no universo escolar, ou em termos de currículo, como se esperava, pois, era o que se tinha em termos de referências. A exceção foi a Universidade Federal da Bahia, por ter uma história cultural muito enraizada ao reconhecimento da importância da negritude, e por ter o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), talvez o primeiro instalado em uma universidade pública (SÃO PAULO, 2012).

Esses debates, de certa forma, possibilitaram chamada de atenção da sociedade de que algo precisava mudar no tocante ao ensino de história, fortemente marcada por uma produção historiográfica de caráter excludente e dominador em relação aos negros.

Essa mobilização resultou na elaboração de documentos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), enfatizando a necessidade de se repensar o Ensino de História através de mudanças que deveriam ocorrer no próprio currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da respectiva Resolução CNE/CPI 2004, educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p.12).

Tais documentos, enfatizam que a educação não pode servir a processos de interiorização (achar que é desse jeito mesmo) ou dominação entre diferentes grupos sociais. O que precisa é que, através da educação, se rompa com estes sentimentos, saindo de posições hierarquizadas.

Para Kronbauer e Ströher (2009) a invisibilidade da cultura negra nos currículos escolares tem servido para legitimar uma história que não reconhece o desequilíbrio das relações étnico-raciais na escola. É muito comum ter a história africana contada como algo distante, de um passado que não repete os erros, sem contextualizar a discriminação e o racismo ainda muito presentes nas sociedades. A simples contemplação, sem uma crítica histórica dos fatos, de certa forma, ignora os movimentos de resistência e de luta dos negros e indígenas.

Quanto a invisibilidade negra nos currículos escolares, por tudo que é feito na escola, historicamente, crianças, duplamente penalizadas, pois a própria sociedade - vale também citar a participação da mídia -, que os privou da valorização de seus pertencimentos, mais tarde vai cobrá-la por ter vergonha da sua condição real (KRONBAUER E STRÖHER 2009, p.121).

Para evitar que isto ocorra, é necessário que se advogue uma educação alicerçada nas relações étnicas-raciais, com seus fundamentos em estudos que possam quebrar com as estruturas sociais dominantes, associadas a uma epistemologia que legitima a invisibilidade, a inferioridade de outros grupos étnicos.

A educação das relações étnicas-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-racial e sócias (...). Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo como referência os seguintes princípios: Consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidade e direitos; ações de combate ao racismo e discriminações (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p.13).

Esse debate ainda persiste, pois ainda se tem uma história sustentada em estruturas dos conquistadores (conhecimento, organização, religião etc.), por compreender que modernidade, civilidade pertencem à Europa e não a outros povos.

Os europeus que passaram pelo Brasil, no século XIX, basearam suas anotações no etnocentrismo e no imaginário euro-ocidental. Nestas anotações, os africanos apareciam como turbulentos e indecorosos; malandros e imorais; não pensavam e nem sentiam; eram ladrões e covardes; bárbaros e alcoólatras; indolentes e promíscuos; ignorantes e selvagens; indomáveis, viciados e grosseiros etc. Suas danças eram indecentes, sua música insuportável, sua língua vista como estranha. Essas mentiras e ideologias, pautadas pelo desconhecimento e pela negação do outro, constituíram uma base histórica e cultural de processos discriminatórios, marginalizadores e criminalizadores da população africana e descendentes, estruturadas pelas academias científicas ocidentais e pelas instituições judaico-cristã (FERNANDES, 1978, p. 100-101).

Esse retrato construído através de narrativas de forma discriminatórias e preconceituosas tem origem em documentos que apartam os negros de qualquer direito, o de estudar, por exemplo. As populações africanas e afro-brasileiras escravizadas, assim como as mulheres e uma grande parcela da população, não tinham acesso à escola. “A Constituição do Brasil-Império declarava que o ensino fundamental era obrigatório para todos os brasileiros, excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados” (FERNANDES, 1978, p. 101). Colocar os negros na categoria de portadores de doenças, e não vacinados, é no mínimo desconsiderar sua humanidade como portador de algum direito.

A escola, como lugar de produção de conhecimento e possuidora do *status quo* de detentora de um saber científico de raízes iluministas, não se preocupa em discutir outros saberes que possam fugir a esse esquema da racionalidade.

As nossas escolas desde o ensino infantil impõem para afro-brasileiros, ameríndios, descendentes de asiáticos (libaneses, sírios, japoneses, etc.) e outros, tais como aqueles de descendência armênia e turca, um enorme choque

cultural e identitário, além de histórico. Já que o histórico do seu povo não é visto, sendo negado na maioria dos casos, em nome das histórias e culturas estadunidense, inglesa e francesa. (FERNANDES, 1978, p. 103).

Para Fonseca; Silva; Fernandes (2011), na fase posterior com a entrada de negros e indígenas nas escolas, não significou dizer que os direitos destes grupos foram reconhecidos, ainda assim, muitos direitos lhes foram subtraídos, como por exemplo ter o reconhecimento do uso de sua língua materna; na valorização de aspectos religiosos, compreendida como um recurso de formação identitária, entre outros. “A escola é um lugar que difunde as ideologias de classes e de grupos sociais, geralmente as dos segmentos hegemônicos que visam à universalização do saber”. (FERNANDES, 1978, p. 101). As ideias veiculadas nas salas de aula, em sua maioria, procuram inserir os diversos agentes sociais no “mundo dos dominantes” (FERNANDES, 1978, p. 103). Essa estratégia, intencional, parte do pressuposto de que a produção do saber/saberes parte da ideia de que esse saber deve seguir a lógica da racionalidade científica, ainda moldado no ideário iluminista.

Sem dúvida, é com a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição cidadã, que os movimentos sociais começam a ter maior visibilidade, através da implementação de políticas públicas, cujo o objetivo é garantir os direitos individuais e coletivos, consolidado em seu art. 5º.

Na esfera jurídica, observam-se avanços significativos no sentido de garantir a pluralidade, assentada na tolerância e diversidade cultural. A Constituição de 1988 não especifica, de forma objetiva, quais são considerados os bens culturais a serem reconhecidos e protegidos pelo poder constituinte, mas reconhece como matéria constitucional as manifestações culturais do país.

O Artigo 215 da Constituição Federal expressa:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e **acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.**

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§3.º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando o desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;
 V - **valorização da diversidade étnica regional.**
 (BRASIL, 1988) (grifo meu).

No § 1º, ainda se percebe o termo “processo civilizatório nacional”, como uma meta a ser atingida através do reconhecimento e proteção das manifestações culturais. No entanto, ao refletir sobre processo civilizatório, percebe-se uma conjugação de esforços no sentido de garantir que essas manifestações sejam compreendidas como um processo de ajustamento civilizatório em um constructo de urbanidade, ou seja, de que o reconhecimento dessas pluralidades seja incorporado dentro de um ideário de tolerância, o que na prática está longe de acontecer.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9394/96, avança nesse entendimento.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- (...)

(BRASIL, 1996) (grifo meu).

A LDB Nº 9394/96, em dois de seus princípios, se manifesta de forma favorável à diversidade cultural, o que já é um grande avanço, mas que precisa chegar no espaço escolar. Isso só será possível se houver na escola receptividade, se houver clareza do propósito em se trabalhar a diversidade cultural.

A alteração da LDB se insere em um contexto mais amplo de criação de políticas específicas que visam à reparação de prejuízos historicamente sofridos por populações negras, indígenas, quilombolas, ciganas: são as políticas afirmativas. É no sentido de promover a problematização destas identidades, produzidas a partir de ritmos também ditados pelo capital, econômico e simbólico de desigual distribuição, que a aplicação da Lei se destina a todo e qualquer estudante, independentemente de sua cor/raça, gênero, classe e deve ser desenvolvida nas dependências da escola e não somente nos currículos (SANTOS, 2014, p.202).

Nesse entendimento, segue a Lei Nº 10. 639/03, que foi criada com o objetivo de garantir que o ensino da história e da cultura afro-brasileira esteja presente no currículo escolar de forma obrigatória, em uma tentativa clara, de uma revisão desse ensino.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo **incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional**, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003) (grifo meu).

Essa Lei foi um marco importante para o reconhecimento da cultura e da história Afro-brasileira, porque determina a obrigatoriedade do ensino em diferentes níveis, obrigando que o currículo escolar contemple esses estudos nas artes, literatura e história do Brasil.

Não basta apenas garantir que a história Afro-brasileira ganhe espaço na escola, é preciso antes de mais nada, fazer uma revisão histórica de como esses processos estão constituídos, e como eles estão estruturados na escola.

As práticas de discriminação étnica têm origens históricas além de problemáticas bastante específicas, uma vez que a inserção do negro na sociedade ocidental causou incontáveis e profundos prejuízos a essas populações transmigradas

As identificações construídas historicamente em processos singulares e marcados por trajetórias peculiares estão em disputa nos mais diversos espaços da vida em sociedade. Sendo a escola lugar de formação e deformação de conceitos, noções e valores, também nela estão tensionadas estas categorias. Nessa perspectiva, professores e discentes trazem a este espaço marcadores sociais, étnicos e éticos herdados e transmitidos pelos grupos familiares e/ou parentais. Dessa forma, é possível discernir no cotidiano escolar práticas classistas, sexistas, homofóbicas, transfóbicas e racistas, as quais demarcam limites e dificultam a prática de alteridade/valorização das diferenças culturais. (SANTOS, 2014, p. 201-202).

É necessário refletir mais sobre as relações culturais que tecem a diversidade, uma vez que são relações, muitas vezes, conflituosas que se estruturam a partir do reconhecimento das diferenças, oriundas de um processo histórico, imbricadas em relações de poder, hierarquizadas por estruturas cristalizadas na forma de ensinar.

Essas hierarquizações são dissimuladas, escamoteadas através de um discurso homogeneizador, monocultural, que ignora a multiculturalidade, onde persiste a invisibilidade das diferenças, como se todos fossem iguais, com processos históricos mais ou menos diferentes, sem levar em consideração as relações sociais profundamente marcadas por ações que descaracterizam a humanidade dos povos negros.

A implementação da Lei Nº 10.693/2003, também possui desafios que precisam ser conhecidos e superados. Não basta apenas a boa vontade dos professores e da coordenação pedagógica, é necessário que a Lei dialogue com outros componentes curriculares na busca da transversalidade, sem esquecer que não é só responsabilidade da história trazer essa discussão para a sala de aula. Esses desafios podem, assim, serem compreendidos:

- 1) Como os professores do ensino fundamental e médio vão articular essa proposição da lei, se não conhecem as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras;
- 2) O processo de formação precisa ser realizado urgentemente pelas faculdades de pedagogia, de letras e das diversas licenciaturas a fim de alcançar os professores do ensino fundamental e médio;
- 3) Há um número pequeno de professores universitários que lidam com essa temática nas faculdades e universidades brasileiras;
- 4) Há raros núcleos de estudos afro-brasileiros em condições técnicas e acadêmicas de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do ensino fundamental e médio no país e, particularmente, no estado de São Paulo, respeitando as particularidades das diferentes redes de ensino (estadual, municipais, privadas e confessionais) (SANTOS 2014, p. 105).

Esses desafios, não impede que a referida Lei possa estar na escola, mas necessita de uma discussão mais ampliada com todos profissionais da educação. Essa discussão precisa estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), como uma tentativa de problematizar o currículo escolar. Isto é, de nada adianta discutir relações étnico-raciais, diversidade, se o currículo escolar é monocultural e europeu.

Posteriormente, a Lei Nº 10.693/03 sofreu alterações trazidas pela Lei Nº 11.645/08, adicionando aspectos importantes e relevantes nos estudos desses povos, além de incluir os indígenas.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como **o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional**, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º **Os conteúdos** referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”(NR) (BRASIL, 2008) (grifo meu).

A alteração dessa Lei é importante, porque reconhece que outros povos também, sofreram e sofrem com a discriminação carregados de estereótipos, sendo partícipes de uma narrativa romantizada, folclorizada, colocando-os como sujeitos subalternos de um processo histórico produzidos por discursos que minimiza a discriminação.

No entanto, o efeito esperado pela promulgação das leis Lei Nº 10.693/03 e 11.645/08, não veio. Muitos consideraram uma Lei autoritária e, outros diziam se tratar de racismos, às avessas, ou seja, racismo que privilegia os negros.

(...) Mas, para além de opiniões precipitadas e preconceituosas sobre o tema, é importante refletir sobre o que essa lei representa no contexto das relações raciais no Brasil, e sobretudo, no momento em que as ações afirmativas começam a fazer parte do cenário nacional, extrapolando os movimentos sócias negros (GOMES, 2013, p. 68).

Apesar de ter passado dezessete anos da vigência da Lei, ainda há muita resistência das Secretarias Estaduais, Municipais e da própria escola em um movimento de reconhecer a necessidade de implementação dessas Leis. Essa resistência não se dá de forma aleatória e no vazio. Está associada com a presença do imaginário social (memória) sobre a questão do negro, conjuntamente vinculada ao mito da democracia racial. Essa forma de compreender o tema é prejudicial para a inclusão da Lei nas escolas, uma vez que, o discurso é pautado em uma sociedade brasileira democrática, permitindo, dessa forma, que aconteça a inclusão racial (GOMES, 2013).

Em uma perspectiva que vai do geral para o particular, verifica-se, também, que o Plano Estadual de Educação, que tem projeção de 2015 a 2025, estabelece metas a serem cumpridas durante o decênio. Essas metas, apontam para a instituição de políticas públicas para atingir a meta projetada. Além das metas, o documento estabelece diretrizes que orientam o sistema de ensino.

Art. 1º Fica instituído no âmbito do Estado do Amapá o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, constantes dos Anexos desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 284da Constituição de Estado Amapá e em consonância com a Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014.
Art. 2º São diretrizes do Plano Estadual de Educação-PEE 2015-2025
:I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental
;II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos;
III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade;

- IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado;
- V - melhoria da qualidade do ensino;
- VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania;
- VII - universalização do atendimento escolar;
- VIII - erradicação do analfabetismo
- ;IX - promoção da gestão democrática da educação;
- X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**
- XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- XII - valorização dos profissionais da educação (AMAPÁ, 2015) (grifo meu).

As diretrizes 03 e 10, convergem para a superação das desigualdades educacionais, que deverão ser equacionadas pelo implante de políticas direcionadas para o reconhecimento da diversidade e o fim da discriminação existente em suas diferentes formas.

Também é importante mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ajusta e nivela as Diretrizes da Educação Básica, com o propósito de superar a fragmentação existente nas diferentes esferas públicas. Além de propor o regime de colaboração de níveis satisfatório de aprendizagem na educação básica (BRASIL, 2019).

Esse documento estabelece competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(...)

(BRASIL, 2019) (grifo meu).

As competências 01, 03 e 06, apontam para o respeito ao pluralismo e a diversidade em suas múltiplas formas de expressões, o que não deixa de ser, uma tentativa, entre diferentes povos de aproximar suas manifestações culturais e religiosas.

Outro aspecto importante, é o Referencial Curricular Amapaense (RCA), que foi elaborado através do regime de colaboração entre o Estado do Amapá e os Municípios, com o objetivo de atender as demandas existentes entre os Municípios, além da iniciativa privada. O documento é o desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e exara as competências e saberes pedagógicos esperado pela BNCC (AMAPÁ, 2019).

No Componente Curricular História, há várias competências que deverão ser trabalhadas e desenvolvidas na sala de aula.

História: Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (AMAPÁ, 2019) (grifo meu).

Essas competências contidas no Referencial Curricular Amapaense (RCA), são avanços significativos para que o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira aconteça na escola. Mas, só isso não é uma garantia. É preciso que os espaços escolares possam ser compreendidos como espaço de diversidade, da pluralidade cultural. Isso acontecerá através de uma conjugação de forças/luta de apropriação do espaço escolar.

A intenção ao destacar a problemática racial étnica nas experiências instituídas no contexto educativo atende a uma necessidade de extrapolar e articular a discussão que envolve questões de classes a outras questões, marcadamente aquelas referidas à “raça”, por estar intimamente ligada aos problemas que enfrentam a população, mas nem sempre percebida ou valorizada nos debates sobre a relação escola e sociedade (FOSTER, 2015, p. 167).

Além disso, não se pode esquecer a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que são diretrizes elaborada pelo Governo Federal, cujo objetivo é orientar escola e professores para a consecução de metas educacionais, como por exemplo, o uso da transversalidade através das disciplinas, além do reconhecimento de um currículo que reconheça a diversidade cultural, presente em uma sociedade plural. “Ainda que se admita que a meta ao constituir os PCN's fosse a coesão, cumpre destacar que o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos. Ao se referir aos PCN” (GALIAN, 2014, p. 08).

Esses espaços instituintes só serão devidamente reconhecidos como lugar de discussão, a partir da compreensão que se tem da escola como um lugar multicultural, pautado na legitimidade de reconhecimento das diferenças. São questões importantes e que precisam serem levadas em consideração. Mostrar para os incrédulos a possibilidade de incluir a questão racial na escola, como elemento constitutivo do trabalho do professor. Isso é um exercício que a escola deve fazer. Não é uma lei que vai tornar a escola mais ou menos democrática ou inclusiva. É a partir do comprometimento e do engajamento dos atores sociais que se poderá viabilizar esse espaço, chamado escola, o mais democrático possível.

Alguns professores que, mesmo se dizendo favoráveis a uma educação que ajude a promover um país mais igual, são contrários a medidas de ação afirmativa para negros, como estabelecimento de cotas para o acesso à universidade, mesmo que os dados sejam eloquentes ao afirmar que a população negra não tem acesso à universidade (FOSTER, 2015, P. 75).

Essa resistência em reconhecer direitos dos negros através de ações afirmativas, denota parte de uma ação mais politizante. Isso se dá, em virtude de um alinhamento de políticas públicas que resgate o direito de negros e indígenas como detentores de uma dívida social e histórica, que muitos não a reconhecem.

Resistência que também se insere em diversos campos: o religioso, o estético, da linguagem, da cultura. Em relação ao aspecto religioso, o direito ao culto, aos ritos, também sofria o interdito por parte de uma sociedade eminentemente segregadora e reveladora de intolerância.

Os africanos quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais – portugueses, crioulos, indígenas e africanos originários de diferentes partes da África. Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo. Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras (MATTOS, 2012, p. 157).

Mas, isso está fortemente marcado por uma herança presente na linguagem, ritos, crenças, entre outros. O país possui uma grande diversidade cultural, e essa diversidade se faz valer através da ocupação dos espaços reificados na tradição religiosa, nos festejos, nas cantorias. Essa materialidade (espaço) é fundamental para se reconstruir a identidade, “por mais que se reconstrua simbolicamente um espaço, sua dimensão mais concreta constitui de alguma forma, um componente estruturador de Identidade” (PANTOJA; MAUÉS, 2008, p. 60).

Essa diversidade cultural, como elemento estruturador, pode se apresentar de diferentes maneiras: veiculada pelo saber local, ou circunscrito na memória de um coletivo partícipe dessa identidade que se sente representada em uma determinada cultura.

(...) Mas esses elementos ou símbolos culturais são utilizados, na Amazônia, em cada microrregião ou área regional, pelo saber local, de uma forma particular (na maioria das vezes de forma positiva, mas às vezes também com sinal negativo), para uma espécie de afirmação identitária, não somente amazônica, mas também particular de cada localidade, cidade, município ou estado desta vasta região (...) (PANTOJA; MAUÉS, 2008, p. 66).

Esse coletivo é a soma das representações circunscritas no grupo, onde a referência da memória se identifica com retalhos de outras memórias, de outros indivíduos.

Para se chegar ao que chamamos de memória coletiva, é necessário compreender os elementos que dão forma à teia formada pelas memórias individuais que, além da reflexão solitária, possuem uma dimensão comum. Essa idéia da origem comum não está restrita às memórias dos mais velhos;

ela é fundamentalmente, compartilhada e reforçada pela memória dos outros (ANJOS; ALMEIDA, 1993, p. 39).

Assim, esses elementos comuns da memória se apropriam de outras narrativas conforme um critério de ajuste muito articulados na construção da memória coletiva. Nesse contexto, a memória do grupo existe graças a uma continuidade, ou repetição de alguém que narra, e que tem lugar na consciência viva do grupo em interação com a sociedade (ANJOS; ALMEIDA, 1993). Esse dispositivo, por assim dizer, se articula com o sentido que o coletivo dá para a memória resgatada, que passa a ser reificada por outros processos, como por exemplo, o uso da música, em que diferentes memórias são exaltadas.

Neste capítulo foi apresentada a história do Ensino de História no Brasil, mostrando seus avanços e retrocessos, com destaque para o momento contemporâneo, onde emerge os Estudos Pós-Coloniais e o Ensino de História Indígenas e Afro-brasileiros, onde a preocupação foi caracterizar as bases epistemológicas legais que se desdobram na forma de compreender o Ensino de História no Brasil.

No próximo capítulo a proposta é conhecer um pouco da História do Marabaixo, com ênfase nos aspectos históricos, que de certa forma, é o motor propulsor que dá o gás necessário para iniciar o debate sobre a importância dessa manifestação cultural no bairro do Laguinho, além de percorrer uma discussão sobre o uso da música como recurso para ensinar, o que servirá de base para a defesa do uso dos ladrões do Marabaixo no ensino de história.

CAPÍTULO II

BAIRRO DO LAGUINHO: ASPECTOS HISTÓRICOS E OS LADRÕES DO MARABAIXO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A história do bairro Laguinho tem uma forte ligação com o movimento do Marabaixo, isso em virtude de que as manifestações iniciais ecoaram deste lugar, apesar de que o Marabaixo é dançado em outras regiões do Estado do Amapá, como por exemplo: Mazagão, Curiaú, Calçoene etc.

A chegada dos primeiros negros é tematizada no Marabaixo, pois, conta a trajetória desses homens e mulheres que chegaram e iniciaram a consolidação do bairro. Mestre Julião, Sacaca e Mãe Luzia são personagens que fazem parte dessa história, e que permanecem vivos na lembrança dos moradores.

Este capítulo reúne um pouco da História do laguinho, que tem por objetivo situar o leitor neste espaço eminentemente marcado por tradições afrodescendentes. Discute, através do ensino de história, as relações étnicas raciais presentes na escola, perpassando por um debate, infelizmente, ainda muito presente na escola: a invisibilidade de negros e índios, o que leva a crer que o papel do ensino de história é dar visibilidade aos sujeitos que tem voz, mas são silenciados por um conhecimento europeu.

Neste sentido, finaliza com a discussão sobre o uso dos Ladrões de Marabaixo como fonte de saber e conhecimento, o que desperta discussões sobre o uso da cultura popular como fonte não apenas de pesquisa, mas também de conhecimento. Isso porque, os Ladrões de Marabaixo são versos que são “tirados” (construídos), a partir de situações do cotidiano, e que pode tematizar qualquer assunto: religiosidade, história, desilusão, cotidiano, entre outros.

As canções que fazem parte dos Ladrões, sem dúvida, são fontes inesgotáveis e importantes para conhecer a história dessa cultura do Amapá, que se desdobram através da tematização da política, da religiosidade, do dia a dia, entre outros. Marabaixo, se revela muito mais que uma dança, é antes de mais nada, a identidade que reúne diferentes atores, consolidando essa a tradição como parte da cultura do Amapá.

2.1 “Por onde tu vais rapaz por esses caminhos sozinhos, vou fazer minha morada lá nos campos do laguinho”: Alguns aspectos históricos do bairro Laguinho

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, o Estado do Amapá possuía uma população de 669. 526 pessoas. No ano de 2020, essa população, na forma estimada, alcançou 861.773 pessoas. O Município de Macapá no censo de 2010 tinha aproximadamente 398.204 pessoas, sendo que em 2020, essa população chegou à 512. 902 pessoas (BRASIL, 2020).

Macapá, atualmente, conta com 59 bairros oficiais e cerca de seis conjuntos. Segundo dados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010, o bairro mais populoso do município é o Buritizal (Zona Sul) com 25.651 habitantes, seguido do Novo Horizonte (Zona Norte) com 24.360 moradores (BRASIL, 2020).

Dentre os diferentes bairros de Macapá está o bairro do Laguinho. Este bairro, teve sua origem nos anos 1940, que coincide com a chegada do governador, da época, Janary Gentil Nunes. Uma de suas primeiras ações foi iniciar a expansão urbana de Macapá e a construção de áreas nobres para construir edificações públicas e residenciais para o funcionalismo, bem como, para a própria residência governamental. Dessa forma, iniciou a expulsão dos moradores que residiam na parte central da cidade de Macapá para os campos do Laguinho, onde o governo havia construído uma série de casas. O local se chamava campos dos Laguinhos, porque suas terras eram cercadas por pequenos lagos (VIDEIRA, 2009), como é atestado pelas figuras 01 e 02. Na figura 01, têm-se o lago bem no centro do bairro, mas infelizmente, desde a década de 1990, com a ocupação desordenada, o lago sofreu significativas mudança, levando ao seu desaparecimento. No período das primeiras ocupações, muitos moradores pescavam e tiravam seu alimento do lago.

Com o deslocamento, esses moradores, levaram também os costumes de dançar e cantar o Marabaixo, em uma mistura de fé da Santíssima Trindade e o Divino Espírito Santo (AMAPÁ, 2020). Raimundo Ladislau escreveu belos versos, retratando essa expulsão, considerado o hino da nação negra do bairro do Laguinho: "Aonde tu vai, rapaz/por estes caminhos sozinho/Vou fazer minha morada lá nos campos do Laguinho (...)" (VIDEIRA, 2009, p. 152).

É no bairro do Laguinho que está edificada a sede da União dos Negros do Amapá (UNA) (figura 04), entidade que tem como objetivo unir os negros através de diferentes ações culturais. O laguinho também congrega agremiações de carnaval como a Escola de Samba Boêmios do Laguinho (figura 05) (VIDEIRA, 2009).

Figura04 - União dos negros do Amapá, vista frontal



Fonte: Autor 2022

Figura 05 - Escola de Samba Boêmios do Laguinho



Fonte: <http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/> 2012.
Acesso 15/02/2022.

Também, é neste bairro, que se cria o primeiro sistema de abastecimento de água da cidade de Macapá. Esse sistema fazia a captação de água do poço do mato (figura 06), o qual se tornaria, mais tarde, monumento de interesse cultural do Município de

Macapá, através do Projeto de Lei Nº 037/93, aprovado pela Câmara Municipal de Macapá (ANIVERSÁRIO, 2018).

Figura 06 - Poço do mato



Fonte: [http:// porta-retrato-ap .blogspot .com .br/](http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/)
 2011. Acesso em 17/02/2022

Vários acontecimentos marcam a história do Laguinho, como por exemplo, a criação do banco da amizade que ocorre no mês de janeiro, o qual, é feito uma programação em homenagem a sua criação que se inicia no ano de 1971. Neste banco, sentavam par conversar com as personalidades que são referências para os moradores de lá, como por exemplo o mestre Sacaca (já falecido) (figura 07), exímio conhecedor do uso das plantas medicinais, sendo bastante procurado pelas pessoas por fabricar as “garrafadas” para fins de cura de alguma enfermidade. Além do mestre Julião Ramos (figura 08) pioneiro da tradição do Marabaixo (ANIVERSÁRIO, 2018) que em seus versos, contou um pouco da história do Marabaixo.

Figura 07. Raimundo dos Santos Souza (Sacaca)



Fonte: [http://porta-retrato-ap.blogspot.com. br/](http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/) 2012.
 Acesso. 17/02/2022

Figura 08 - Mestre Julião Ramos (de chapéu)



Fonte: <http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/> 2015
Acesso. 17/02/2022

O bairro do Laguinho, também, teve outra importante moradora, “Mãe Luzia” (figura 09). Chamada assim, porque seu ofício era ser uma parteira exímia e muito conhecida pelos seus trabalhos, muitos chegam a dizer que importantes moradores foram “pegos” pela parteira “Mãe Luzia”, uma vez que essa prática era comum no Território. Quando João Alberto Rodrigues Capiberibe (Capi) foi governador do Estado do Amapá, transformou a maternidade pública em Hospital da Mulher, sendo chamada de Mãe Luzia, como forma de prestar uma justa homenagem a esta mulher escravizada e de um conhecimento popular respeitado (VIDEIRA 1999).

Figura 09 - “Mãe Luzia”, exímia parteira



Fonte: <http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/> 2012.
Acesso. 17/02/2022

Mas, por que o nome Laguinho? Segundo Videira (2009), se justifica por ter um pequeno lago na região, e por ser:

(...) lugar bonito que servia para as mulheres lavarem roupa e por ser um lago de muita “mandanga” nunca iam sozinha realizar este serviço, sentavam sempre em grupo. Na beira do lago eram contados tantos causo, tantas histórias, tantos fatos inexplicáveis se passavam (...). (VIDEIRA, 2009, p. 89-90).

Originariamente, a população negra do Laguinho surgiu, já mencionado anteriormente, por conta do remanejamento após a chegada do interventor Janary Gentil Nunes, primeiro governador do Amapá que ficou durante 12 anos no poder, de 1944 à 1956. Seu governo seguiu uma lógica de “Sanear, educar e povoar” (VIDEIRA, 2009, p. 90), apesar de negar, o governador justificou que necessitaria da área do centro da cidade para construir as primeiras edificações de sua administração, como por exemplo, o alojamento para os servidores que viriam de fora.

As negociações para o remanejamento tiveram início após a chegada do Capitão Janary Gentil Nunes à cidade de Macapá em 25 de janeiro de 1944. (...) A comunidade vivia sob a mais absoluta situação de isolamento e em total situação de dependência geográfica, política e econômica do governo do Pará. Diante desta situação de desolação da cidade, uma série de modificações estruturais ocorreu rapidamente, entre essas, a urbanização de Macapá (VIDEIRA, 2009, p.90).

Para Videira (2009), o bairro surge com as casas construídas em madeiras, reaproveitadas das antigas casas (dos próprios negros), construídas no centro da cidade, e que foram expulsos da região, deixando para trás não só suas casas, mas também toda a história de infância, das lembranças desses primeiros moradores, sendo permitida a retirada de madeiras, autorizado por Janary Nunes, da instância de propriedade do governo. Em relação aos terrenos, Videira (2009) é enfática:

O governador cedeu terreno com título de apuramento - escritura reconhecida pela Prefeitura- como se fosse um benfazejo para a comunidade, mas na realidade tratava-se de uma atitude estratégica do governante para evitar a revolta da comunidade. Mesmo assim, erigiu-se ali uma grande nação negra que muito orgulha seus moradores (VIDEIRA, 2009, p. 94-93).

Isso não significa dizer que essa mudança não tenha criado insatisfação dos moradores da região. Segundo Videira (2009), a ausência de organização política e melhor clareza das verdadeiras intenções de Janary Nunes impossibilitou uma melhor resistência, de um movimento mais articulado que impedisse essa desapropriação.

Na compreensão de Canto (1998), não foi só a falta de clareza por parte dos negros transpostos, mas também porque Janary Nunes adotou o processo de conciliação e entendimento, oferecendo emprego para os mais jovens, e sendo cortês com os mais idosos, principalmente com os líderes das festividades. “Essa tática foi fundamental para que o governador pudesse urbanizar Macapá, através de um grande remanejamento de

família do centro (em cujos arredores existiam roças de mandioca) para lugares mais afastados como o Laguinho, a Favela e o Igarapé das Mulheres (hoje bairros do Laguinho, Santa Rita e Perpétuo Socorro, respectivamente)” (CANTO, 1998, p.28). De certa forma, essa ação demonstra as estratégias adotadas pelo governo nessa política de desapropriação dos negros para outros locais, que não fosse mais o centro de Macapá. O que demonstra ser possível, arregimentando os líderes das festividades populares. A questão é: o que Janary Nunes prometeu para essas lideranças?

Antes do remanejamento e da chegada dos primeiros padres, notadamente do Pontifício Instituto Missionário Estrangeiro (PIME), o Marabaixo tinha sua manifestação aceita como parte de um circuito cultural já estabelecido na região. É com a chegada desses primeiros sacerdotes, que o conflito começa a surgir de forma clara, demonstrando o que se entendia sobre essa ritualística.

Até 1948 tudo ia muito bem. Mas depois que os padres chegaram aqui (em Macapá) entenderam que o marabaixo era macumba, aí houve uma grande queda, mas ele (Julião Ramos) aguentou...Tanto que ele pertenciam a irmandade. Depois que muita gente caiu na realidade, que o marabaixo não tinha nada a ver com macumba, que era apenas folclore, foi que todo mundo voltou, mas já era muito tarde... (RAMOS *apud* CANTO, 1998, p. 29).

Nesse sentido, percebe-se claramente que a posição da Igreja Católica era no sentido de desqualificar e desacreditar o Marabaixo, além de criar rótulos que estariam vinculadas a outras práticas religiosas, o que não era verdade.

Interesses contrários entre os dois coexistem (Igreja e Marabaixo), dialeticamente, porém, a Igreja, que vê a manifestação como algo profano e imoral, procura na medida do possível extirpar aos poucos valores culturais através do discurso moralista e ideológico para que possa prevalecer sua hegemonia. E catolicismoco0 cumpre essa função de hegemonia e dominação (CANTO 1998, p. 32).

Sem dúvida, essa posição da Igreja vai impor aos representantes do Marabaixo uma nova dinâmica nos festejos, na tentativa de viabilizar o ritual como parte de uma cultura local, e não somente como elemento de uma cultura afrodescendente.

Nesse sentido, Canto (1998) assevera que mesmo após o remanejamento das famílias o Marabaixo não deixou de acontecer, mas informa que muitos aspectos se perderam, como por exemplo, a “quebra da murta”⁷, além de não mais fincar o mastro em frente à Igreja de São José (figura 10), passando a ser feito em frente à casa dos festeiros, o que muda completamente a concepção de sincretismo religioso. As mudanças

⁷ Erva aromática que serve para enfeitar os mastros, que foram retirados das matas. É uma planta de folhas pequenas, que, segundo a tradição, traz a simbologia mística de limpeza espiritual; também simboliza o ramo que a pomba do Divino Espírito Santo trazia no bico após o dilúvio. (PENHA, 2019)

prosseguiram, após a morte do mestre Julião Ramos, com mudanças nas ladainhas⁸, sendo substituídas por novenas.

Figura - 10. Igreja São José de Macapá no ano de 1910



Fonte: <http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/> 2012.
Acesso. 18/03/2022

Essas mudanças, não são apenas na ordem da estrutura do evento, mas, é sobretudo a perda de elementos que reunia sentidos para a estrutura da festa, nada está solto ou por acaso, tudo faz sentido, como por exemplo “jogar carioca” na frente da Igreja de São José (figura 11). Esse jogo lembra bastante a capoeira, em uma ginga, catimba, luta corporal praticado somente pelos homens, mas tudo de forma lúdica (VIDEIRA, 2009).

Figura - 11. Marabaixeiros jogando a carioca



Fonte: <http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/> 2012.
Acesso. 18/03/2022

⁸ São rezas feitas por lideranças religiosas, comumente chamada de leigas. Durante a reza é comum a repetição, onde o rezador pronuncia (rezas) e os demais retem. No início era comum as ladainhas serem em latim, mas com o passar dos tempos, isso foi sendo adaptado para o a linguagem usual. Os leigos assumiam funções religiosas como rezadores, curandeiros, parteiras, conselheiros. Nas comunidades isoladas, ou distantes, que não havia a presença constante dos padres ou pessoas consagradas, é muito comum o leigo assumir o papel de dirigente religioso (GALVÃO, 1976).

É preciso dizer que antes da expulsão dos negros de suas terras, feito por Janary Nunes, o Marabaixo tinha como lugar de concentração, por excelência, em frente da Igreja de São José de Macapá. Antes da chegada dos padres do PIME, haviam outros padres de outras congregações, como por exemplo, os Franciscanos, que de certa maneira mantinham uma boa relação com os marabaixeiros. As coisas começam a mudar com a chegada dos primeiros padres do PIME, essa tradição sofre com algumas mudanças impostas por Padres como Júlio Maria Lombaert. "A Igreja, através de seus sacerdotes, sempre as combateu com veemência, por achar que não passavam de atos heréticos(...) os leigos substituem a missa por novenas e ladainhas e não se importam com ausência de sacerdotes, já que aprenderam o ideal para promover sua reverência ao santo (CANTO, 1998, p. 25-26)

(...) a postura crítica e conflitiva da Igreja Católica face representação simbólica da festa do Divino Espírito Santo e do marabaixo, enquanto manifestação popular, acontecimento coletivo do gênero folclórico, ou ainda, mistura oscilante de religiosidade oriunda da liturgia católica, com aquilo que o povo se encarregou de acrescentar (CANTO, 1998, p. 20).

Essa postura da Igreja Católica em relação ao Marabaixo, demonstra a falta de clareza sobre esse movimento cultural, uma vez que alguns padres que aqui chegaram, afirmavam tratar-se de uma religião sustentada em magia negra e que a rejeição aumentava ao verificar um sincretismo com os santos da igreja, o que de imediato, era combatido pelos padres.

Não há registro de que Janary Nunes tenha se colocado a favor ou contra essa celeuma, seu papel estaria mais pra conciliador e pacificador, mesmo porque, as festas realizadas eram patrocinadas pelos próprios marabaixeiros, sem que houvesse diretamente ajuda do governo. "Apesar do prestígio do mestre Julião junto ao Governo, a igreja continuava conflitando com as manifestações culturais populares, não apenas na capital, em função do arraial e de suas festas consideradas profana, mas também no interior" (CANTO, 1998, p. 29). Essa situação pode ser confirmada por Nunes (1989, p.106) ao dizer que "tanto do governador Janary Nunes intervindo para que os negros daquela cidade realizem suas festas, como lhes garante à própria Constituição, tem evitado fatos lamentáveis". De certo que, os fatos lamentáveis, seriam as constantes desavenças entre padres e marabaixeiros, ao criticar de forma ríspida o Marabaixo, sem compreender que se tratava de um evento cultural, e não de uma religião.

Mesmo após a expulsão dos negros do centro da cidade para o bairro do Laguinho, o Marabaixo continuou firme, agora com ingrediente a mais: os conflitos

constantes com à Igreja Católica e a indiferença do governo em garantir esse espaço da cultura local.

Mesmo depois do remanejamento para a periferia da cidade os participantes do marabaixo não deixaram de promover a festa. Naturalmente que muito de seus aspectos foram gradativamente desaparecendo e outros adaptados à nova realidade. Até os lugares da “quebra da murta” e de escolha para o corte do mastro mudaram de lugar. Assim, que por volta de 1950 deixaram de fincar os mastros em frente a igreja matriz para serem colocados frente à casa dos festeiros (CANTO, 1998, p. 30).

A aproximação de Janary Nunes com a Igreja Católica, se fez presente durante todo o seu mandato como governador (1943 - 1956), com a chegada dos primeiros padres italianos do PIM. Essa congregação tinha como característica o envio de sacerdotes para diversos lugares, com o propósito de evangelizar e pregar a doutrina católica (VIDEIRA, 2009).

Com a chegada dos primeiros missionários do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras - Pime, em 29 de maio de 1948, revelam-se as relações entre a Igreja e o governo, cujo o sistema é fortalecido ideologicamente e percebe-se, a partir daí o enfraquecimento da cultura negra local, especialmente as festas populares entre as quais, o Marabaixo como veremos adiante (CANTO, 1998, p. 28).

O primeiro bispo de Macapá foi Dom Aristides Piróvano (figura 12), sob sua liderança, com os padres do PIME inicia-se um processo de catequização e evangelização nos moldes tradicionais de uma igreja fechada que não admite renovação, afastando qualquer tipo de participação de outros segmentos sociais.

Figura - 12. Janary Nunes e o Padre Dom Aristides Piróvano, 1º Bispo de Macapá, em 1954



Fonte: <http://porta-retrato-ap.blogspot.com.br/> 2013.
Acesso 15/02/2022

Com Dom Aristides Piróvano, ficava claro a posição da Igreja em relação ao Marabaixo, mesmo apresentando em seus rituais elementos do Catolicismo, o Marabaixo sempre foi visto com muita desconfiança e taxativo de profano.

Disse que era muito amigo de Julião Ramos, mas folclore é folclore, religião é coisa séria e não podemos misturar as duas coisas. A Igreja não é contrária à diversão do povo, mas não se pode misturar água benta com o diabo. Lembrou ele assim, da proibição feita aos negros que antes dançavam o Marabaixo dentro da Igreja Matriz, por ocasião da festa do Divino Espírito Santo. Reclamávamos desse folclore que depois acabava sempre com festas, sempre com aquelas orgias, principalmente no interior. Quando você voltava lá no ano seguinte tinham filhos para batizar daquela festa (CANTO, 1987, p. 36).

Para Canto (1998), esses padres não aceitaram a realização do Marabaixo por divergir dos ritos da Igreja, como por exemplo substituir a missa por novenas e ladainhas, ter a figura do leigo no comando desses ritos. Nesse sentido, governo e padres estavam afinados, uma vez que, ideologicamente permaneciam unidos. No entanto, Janary Nunes jogava pelos bastidores, se apresentando como figura conciliadora entre os padres e os líderes marabaixeiros, numa clara aposta de tirar vantagens políticas no futuro.

Nesse momento, há o claro propósito de enfraquecer a cultura negra local, notadamente nas festas populares, impedindo, inclusive de adentrar na igreja de São José de Macapá os representantes do Marabaixo. Essa situação, começaria a mudar, muito tempo depois, com a presença de párocos amapaenses, através da ordenação dos primeiros padres.

Isso pode ser conferido com mudanças ocorridas na ritualística do Marabaixo, onde a Igreja deixa de ter, nessa configuração, um espaço de participação.

Mesmo depois do remanejamento para a periferia da cidade os participantes do Marabaixo não deixaram de promover a festa. Naturalmente muitos dos seus aspectos foram gradativamente desaparecendo e outros adaptados à nova realidade. Até os lugares da “quebra da murta” e de escolha para o corte do mastro mudaram de lugar. Assim que por volta de 1950 deixaram de fincar os mastros em frente da igreja matriz para serem colocados em frente à casa dos festeiros (CANTO, 1998, p.30)

Essas alterações acontecem, e são necessárias, porque o Marabaixo não é estático, mas faz parte de readaptações para sua sobrevivência, possibilitando novos modos de se relacionar com o sagrado e o profano, num processo de rearranjo e renovação (CANTO, 1998). Isso é muito comum, pois toda manifestação cultural sofre com o passar dos tempos, imprimindo movimentos que exigem mudanças e outros que resistem a essas mesmas mudanças⁹.

Sendo uma manifestação na qual muitos valores foram incorporados através dos anos, o Marabaixo até os dias de hoje, traz em seu bojo uma história de conflitos com a ideologia hegemônica da igreja católica, a qual se constitui um

⁹ Isso pode ser atestado na forma de dançar a quadrilha dos festejos juninos. Hoje, existe toda uma coreografia de passos embalados por diferentes ritmos musicais, como: o brega, sertanejo, axé entre outros, bem diferente de como surgiu.

dos principais obstáculos à sua permanência como tradição, havendo, portanto, uma situação dicotômica. A Proibição de misturar “Água benta com o diabo” parece ser a expressão dialética mais importante nessa relação, pois para a igreja está implícito o interesse em alastrar sua ideologia, penetrando por meandros na extensão coletiva da crença popular, objetivando romper os aspectos folclóricos com a Religião que deve ser preservada a todo custo, embora custe aos participantes o esquecimento parcial de sua herança cultural (CANTO, 1998, p. 15-16)

Essa disputa por espaços, leva a crer que o Marabaixo precisou de estratégias para promover resistências, no sentido de impedir o apagamento dessa ritualística, como por exemplo permanecendo na frente da Igreja com suas danças e cantorias, embora o governo de Janary também fosse reticente a essas manifestações, pois seu papel era de jogar tanto a favor dos padres quanto dos marabaixeiros, se mostrando um articulador com o objetivo de ter ganhos políticos no futuro.

Para Canto (1998), essas resistências acontecem porque há uma ruptura com a tradição do oficialato da Igreja Católica, ou seja, é o povo que estabelece a comunicação direta com o Santo, sem a interferência intermediária, nesse caso da Igreja. Isso é um processo novo, diferente do que se tinha antes, a presença do padre como uma autoridade inquestionável, embora no subconsciente do povo, o castigo, por destituir esse poder, poderia vir mais tarde.

Ora, o que é preciso compreender melhor, é que há uma transitividade entre o Marabaixo e a Religião Católica. O devoto que dança o Marabaixo é o mesmo que frequenta a Missa aos domingos. Não há culpa, pecado, na cabeça do marabaxeiro, tudo está perfeitamente ajustado, sem mácula. O pecado, o erro, parte das autoridades eclesiásticas que, através de um discurso hegemônico, exige fidelidade para um segmento. Compreende-se, então, que o erro foi tentar caracterizar o Marabaixo como religião, mas não é.

No Marabaixo a popularização das coisas sagradas está representada atualmente nas novenas e nas procissões das murtas através das letras das músicas que também são orações onde estão contidas essencialmente a crença nos santos festejados, apesar de serem fervorosamente rezadas (cantadas) num ambiente de dança sensual, alegre e descontraída. O que para a Igreja pode significar mácula da própria crença. Para os participantes trata-se de uma forma coletiva de acreditar nos santos e de preservar sua cultura através de uma realidade que não pode ser ultrajada por valores estranhos (...) (CANTO, 1998, p.32-33).

Para Igreja, haveria o risco de perder espaços e liderança entre os munícipes. Na realidade, nunca foi uma ameaça, ao contrário, há o reconhecimento da importância da presença católica no Marabaixo, pois nos ladrões há à exaltação de santos da Igreja Católica.

Contudo, ainda que precariamente, a festa sobrevive no bairro do Laguinho, conhecida como Festa do Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade, dita assim enquanto festejo marcado pela reverência aos santos católicos no calendário de eventos, mas também conhecida por Marabaixo, enquanto complexo ritualístico, ou seja, por sua totalidade, desde as novenas às quebras de murta, desde as danças ao levantamento do mastro (CANTO, 1998, p.15).

Nesse mesmo entendimento, Videira (2009), afirma que a comunidade do Laguinho é também uma comunidade católica, em que há, a prática de outras religiosidades afro-brasileiras, tais como: umbanda, candomblé, mas que continuam como devotos do catolicismo, o que é atestado pela presença de oratórios¹⁰ e/ou imagens sagradas, aos quais são herdadas de parentes, como por exemplo, os festejos de santos realizados por leigos em diferentes comunidades.

O discurso de Janary Nunes é na vertente da persuasão, que valeria a pena reunir os esforços de todos. Esses esforços, estão conjugados em fazer o possível para ajudar o governo através do implemento de políticas públicas que futuramente deveriam ser adotadas por seu governo, garantindo, assim, o compromisso com a população e o desenvolvimento da região.

As escolas modelares, a igualdade de educação e de assistência sanitária para pobres e ricos, a dedetização domiciliar, a merenda fornecida a todos os estudantes, os postos de puericultura zelando pela saúde da mãe e do filho desde o berço, o interesse afetuoso pela sorte de cada habitante da cidade e do interior, a distribuição de terras, de sementes, de mudas e de ferramentas aos agricultores, a experimentação de culturas tropicais, a venda de reprodutores a baixo preço e com o pagamento a prazo, as facilidades para a concessão de lotes e para a construção de casas, centenas de quilômetros de estradas de penetração, a garantia de estudo à juventude e de remuneração ao esforço honesto, atraíram para o Amapá não somente o caboclo de outros municípios da Amazônia como também irmãos de todos os recantos da Federação (NUNES, 2021, p.23)

Apesar do discurso conciliador, Janary Nunes conclama os amapaenses a participar dessa empreitada: “Amapaenses! Vamos reconquistar a confiança no Amapá - terra onde a Pátria começa. E trabalhemos, ombro a ombro, com o mesmo pulsar do coração, para uma nova etapa de lutas, de vitórias e de prosperidade. Vamos, sem demora, criar o estado do Amapá!” (NUNES, 2021, p. 24). Dessa forma, surge a mística do Amapá com o sentimento de que é possível tornar a região um local promissor, onde as oportunidades vão surgir para todos.

A mística do Amapá quer o bem do povo. Não de uma parte do povo, de uma aristocracia, de uma classe, dos que comunguem com o governo ou dos que dele discordem. Mas almeja o bem-estar de todos indivíduos, de todos os lares. Não colima elevar uns para derrubar outros, de ter poderosos e oprimidos,

¹⁰ Oratórios são espaços reservados na residência, considerados sagrados destinados para realização de orações, normalmente se tem: Santo de devoção; fitas e velas.

senhores e escravos. O seu objetivo é promover o levantamento do nível de vida comum, dando melhor oportunidade a brancos e pretos, remediados ou pobres, jovens ou velhos, profissionais e aprendizes. A distinção entre os homens não se deve basear na fortuna nem na posição, mas na soma de serviços que prestem à sociedade (NUNES, 2021, p.25).

Em relação a saída dos negros do centro de Macapá para a periferia, o discurso era de que se tratava de um movimento “despretensioso” que julga se tratar de outras demandas, menos de preconceito, ou discriminação racial, e que seria necessário o deslocamento por motivo da instalação da sede do governo e de seu Secretariado. Tudo em nome da modernização.

Análise do processo de construção da identidade nacional brasileira reveste-se de grande importância na compreensão do racismo brasileiro. É onde se poderia dizer que foram lançadas as primeiras pedras para a construção do racismo cordial brasileiro, disfarçado, sempre camuflada; uma rejeição ao negro disfarçada por frases amigáveis, mas que procuram esconder políticas de convivência hostis. Racismo que ganha força com o mito da democracia racial (FOSTER, 2015, p. 59).

Neste mesmo sentido, outros grupos também sofreram com a forma sistêmica de desconsiderar as estruturas sociais e culturais de diferentes povos. Indígenas, populações ribeirinhas, foram exemplos de como são tratados a partir da ótica de sua religiosidade amazônica.

Ao expor tal compreensão, a religiosa científica traços de heranças de fé cujas referências estão no antepassado. A cultura indígena que legou a existência do pajé, o líder espiritual da tribo, e os cultos trazidos para a região com as diásporas africanas, tão vivas nos campos, são particularidade que precisam ser levadas em conta no processo de conversão. Trabalhar a purificação dessas formas de expressão é, para irmã Rita, um desafio indispensável e precisa ser urgentemente assumido por todos os religiosos que constroem suas identidades missionárias em terras marajoaras (PACHECO, 2010, p. 98).

Para os primeiros missionários, converter esses povos era *conditio sine qua non*, em uma empreitada assumida de forma explícita pelo oficialato católico. Assim, Agostinianos, Franciscanos, Jesuítas se lançaram nas densas regiões de matas com o propósito de evangelizar e catequizar.

O possível desinteresse pela religião cristã que negros descendentes de africanos demonstraram diante dos padres agostinianos pode ser respondido de outra maneira. É de conhecimento do mundo acadêmico inteirado em estudos do processo de catequização de índios e negros na colônia que preocupações na conversão das gentes escravizadas no espaço colonial estiveram bem mais focalizadas no índio do que africano (PACHECO, 2010, p. 98).

Tal situação, pode ser entendida a partir da compreensão de que os indígenas ainda, não tinham seu senhorio, considerados como “terra de ninguém”, o que certamente não se aplicaria aos negros. “Destarte, o projeto missionário português, mesmo

pretendendo retirar do estágio de barbárie africanos traficados para o Brasil, especialmente para negar suas crenças religiosas, deixou-os entregues à orientação de seus donos” (PACHECO, 2010, p. 99).

Oriundas de históricos trânsitos culturais, urdidos em assimilações, trocas, empréstimos, enfrentamentos, resistências, negociações, sociabilidades, perdas e ganhos, essas populações locais, filhas múltiplas mesclas indígenas, europeias, africanas, asiáticas, realizaram, por meio de continuas mediações, traduções de códigos culturais formulados por grupos de contato antes, depois da colonização e nos seguintes tempos contemporâneos. Nos fluxos e lutas para persistir com memórias de seus saberes e tradições, índios, negros e seus descendentes, em condições adversas de vida, misturaram seus corpos, almas, sentimentos e culturas, forjando uma nova identidade cambiante em territórios da diferença colonial (PACHECO, 2012, p.3).

Sobre esses conhecimentos afro-indígenas, quer seja no aspecto religioso, ritos, linguagem, quer seja na própria estrutura social, há uma lacuna que precisa ser contemplado no currículo escolar, isso porque o ensino tradicional é de uma história que enaltece as figuras políticas, como grandes mitos de uma história que coloca os outros em uma subalternidade, ou seja, a um esquecimento de forma intencional.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensino e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (FONSECA; SILVA, FERNANDES, 2011, p. 13).

Logo, o ensino pensado para uma escola pautado nesses princípios, de um currículo mais flexível, inclusivo, perpassa por uma compreensão dos diferentes saberes e que necessariamente precisa estar alinhavado com o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo este, o documento que norteia as ações pedagógicas de uma escola.

O currículo pode ser melhor entendido, quando o conjunto de ações apontam o caminho para onde a escola deseja ir. Uma escola mais democrática, flexível pode ser uma meta a ser alcançada, e que reúne várias ações, no sentido de pensar em outros paradigmas, que possam melhor atender as expectativas insurgentes, em que pese, olhar outras formas de “organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc.” (CANDAU, 2016, p.06). Essa insurreição já é um ato eminentemente político de quem deseja a mudança, o que não basta apenas a vontade, é preciso criar instrumentos de inserção dos diferentes agentes envolvidos, como por exemplo, a criação ou reativação

dos Conselhos Escolares¹¹ que possibilita maior participação de alunos, pais, comunidade, nesse processo, e que já algum tempo ficaram esquecidos como instrumento de participação de todos e todas na gestão democrática.

2.2 “Ô nego, Ô nego, Ô nego, Ô diá! Ô nego você não me dá! Ô nego se você me der, Ô diá! Vai na faca, no cacete ou no quicé, Ô diá!”: Ensino de História e Relações-étnicas raciais na escola.

Na seção anterior, a discussão ficou centrada de como surgiu o bairro do Laguinho, trazendo um pouco da história dos primeiros moradores da localidade, onde as políticas adotadas pelo, então, governador Interventor da época, Janary Nunes e pela Igreja Católica, são traduzidas em ações de invisibilizar a presença dos negros, não só na condição de moradores, mas sobretudo na produção cultural através do Marabaixo. Isso pode ser compreendido, através da expulsão desses moradores, associada à uma política de branqueamento da região, associada à proibição de negros entrarem na igreja de São José de Macapá durante os festejos do Marabaixo (CANTO, 1998).

O uso do termo “Ô nego, Ô nego, Ô nego” no subcapítulo é uma forma de chamar atenção a respeito da presença de negros nos Ladrões de Marabaixo na condição de produtores dessa cultura local, ao mesmo tempo que tematizam a escravidão. Dessa forma, compreende-se ser necessário discutir como essas relações são construídas a partir de um arcabouço de *apartheid* entre brancos e negros, e como isso se estende, infelizmente, nas escolas, com a ratificação da invisibilidade dos negros, através de diferentes instrumentos, dentre eles: o currículo escolar, livro didático, Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros.

Sem dúvida, falar de relações étnicas-raciais na escola, necessariamente perpassa pela implementação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos no interior de cada escola. Isso, por si só, já é algo complexo para analisar, pois cada unidade da Federação brasileira tem políticas adotadas que diferenciam e alteram o entendimento da

¹¹ Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores (BRASIL, 2022)

Lei. “Um deles, é a direta associação entre a Lei 10.639/2003 e a imposição dos novos sujeitos da diversidade, sugerindo a ideia de que se trata de uma lei específica para abordar temas dos negros” (ARAÚJO, 2015, p.128). Esse entendimento, necessitou, posteriormente, da atualização através da Lei 11.645/2008, incluindo o ensino de história e cultura indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No entanto, a implantação da Lei não significa dizer que negros e indígenas passaram a ser visibilizados no currículo escolar, ou que do dia para noite passaram a ter importância no ensino da história. “O processo de silenciamento histórico-cultural por que passaram indígenas e africanos e seus descendentes não foi suficiente para apagar costumes, valores, histórias, visões de mundo que são hoje culturalmente reconhecidos e legalmente instituídos como formadores da história do Brasil” (AZEVEDO, 2011, p.175).

Longe disso, as resistências sempre estiveram presentes na escola, de diversas maneiras: o silêncio do planejamento; projetos marcados com a folclorização de negros e índios; ausência de formação no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, entre outros.

Processos de resistência à institucionalização de políticas podem gerar a descontinuidade na linearidade do processo que iniciaria em implantação e depois culminaria na implementação. Por isso, em muitos contextos (no caso das leis aqui citadas: os contextos escolares sobretudo), verificam-se processos de implantação e implementação ocorrendo concomitantemente. Mesmo assim, a adoção do conceito de implantação representa, para o presente estudo, o melhor termo a ser utilizado já que, passados mais de doze anos da aprovação da primeira Lei que alterou a LDB, restringir o processo da política como fase de implantação significaria negar todos os avanços (com ressalvas) já conquistados, e assumir que sua total institucionalização e internalização por parte do Estado brasileiro nunca ocorrerá efetivamente (ARAÚJO, 2015, p. 128).

A escola como lugar, por excelência, do ensino formal, parece não saber lidar com a diversidade dos grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira. Ao contrário, é um lugar excludente das diferenças, além de negar o racismo, se utiliza de um discurso pluralista, de igualdade e de respeito com ênfase à uma democracia discursiva, muito longe da convivência diversa e respeitosa (FOSTER, 2015). Nesse sentido, os casos identificados de intolerância religiosa, notadamente praticados contra outros segmentos religiosos, que não o cristão, por exemplo, é sempre tratado como um caso isolado e pontual, sem merecer maior cuidado no trato da questão.

A segunda limitação, relacionada muito mais à interpretação dos sistemas de ensino do que propriamente da redação da Lei, refere-se à ênfase dada no documento às disciplinas de Arte, Literatura e História. Em função disso, por muito tempo e em muitos estabelecimentos de ensino, a elaboração de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais ficou (e ainda

permanece) restrita a docentes dessa área. Uma pesquisa pioneira realizada em nível nacional no ano de 2009 evidenciou muito dessa característica presente nos contextos de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ARAÚJO, 2015, p. 136-137).

O que preconiza a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos em termos práticos, exigiu que os movimentos negros se articulassem, no sentido de chamar atenção para a inobservância da Lei, por parte das Secretarias de Educação, tanto Estaduais quanto Municipais, o que levou a criação de fóruns permanentes de educação com foco para a diversidade étnica-racial, isso pode ser atestado pelos encontros que ocorreram entre os Estados, além de criação de Núcleos de Estudos Afrodescendentes dentro das Universidades públicas brasileiras.

Nesse contexto, outros documentos foram elaborados no sentido de dar maior clareza na aplicação da lei, pois precisaria ser regulamentada, no sentido de elaborar as diretrizes necessárias para unidades escolares, o que viria na forma da resolução CP nº 01/2004 do Conselho Nacional da Educação.

Mas além da aprovação da Lei 10.639/2003, outros documentos posteriores buscaram ratificar e/ou retificar seu conteúdo. No ano seguinte à aprovação dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/ CP nº 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento constituído:

Art. 2º [...] de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004b, p. 31). (ARAÚJO, 2015, p. 138-139).

Para Araújo (2015), essa Resolução incluiu o Ensino Superior como signatário das políticas em desenvolver ações no sentido de fazer cumprir o que dispõe a Lei 10.639/2003. Mas, como dito anteriormente, não basta a Lei determinar, é preciso criar mecanismos para que isso ocorra. Uma das estratégias pensadas, foram os Núcleos de Estudos de Educação Étnica-racial nas Universidades, através dos Departamentos de Educação, o que provocou debates, no sentido, de pensar uma pedagogia pautada nessas relações.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Os avanços, sem dúvidas, foram importantes e significativos, pois, nas Secretarias de Educação dos Estados, também foram criados Núcleos para pensar as políticas afirmativas como desdobramentos da legislação. No Estado do Amapá, a Secretaria de Estado da Educação criou o Núcleo de Estudos Étnicos-Raciais, com o propósito de levar para escolas formação para os professores, o que em certo sentido é válido, mas precisaria que houvesse uma participação maior das escola através dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs)¹², que antes existiam.

Pensar nas relações étnicas-raciais e seus desdobramentos no ensino de história, requer o reconhecimento do estágio que se encontra essa relação em termos de ensino e aprendizagem, bem como as ações governistas em prol da valorização da diversidade da história da cultura brasileira. Dessa maneira, entende-se que a educação das relações étnico-raciais e ensino de história pode ser o caminho para a valorização e conscientização desses grupos, tendo como premissa os saberes próprios de sua cultura através das atividades escolares (AZEVEDO, 2011). Esse tem sido a problematização da pesquisa, a partir dos pressupostos que evidenciem o papel do ensino de história nessa na valorização desses saberes.

Essas relações estão cristalizadas na escola, através da forma como está constituída, de sua organização muito hierarquizada e que não problematiza questões emergentes do dia a dia, preocupando-se apenas com um conhecimento sistematizado, homogeneizado e estruturado nas relações de poder: aquele que sabe e daquele que não sabe.

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas (CANDAU, 2016, p. 05-06)

Dessa forma, é importante também falar sobre o currículo escolar, pois, torna-se necessário e imprescindível discuti-lo, e verificar como está organizado e estruturado, uma vez que, não adianta discutir ensino, conteúdos, metodologias e avaliação, sem antes pensar no currículo.

¹² Esses Núcleos congregavam várias escolas por aproximação geográfica, e que as discussões, em nível de planejamento, tinham uma participação maior dos professores. O motivo do fim desses Núcleos, não foi informado pela Secretaria.

É interessante reforçar que isso não se dá apenas na ideia do conteúdo ou dos “assuntos” listados e tratados em um currículo, mas também na forma, na pedagogia, nos métodos e técnicas que informam o currículo no processo de produção do conhecimento. Falando especificamente do “ensino de História”, a disciplina também tem uma história. Da “história sagrada” e dos “grandes heróis”, passando pela diluição da disciplina nos Estudos Sociais durante a ditadura, dela fazem parte a disputa de projetos e ideias diferentes sobre História, mas também sobre o que é importante ensinar. Se refletirmos, perceberemos com clareza que desde os da História do ensino de História no Brasil o sentido de uma determinada construção de cidadania, atendendo aos interesses da formação do Estado brasileiro e dos princípios que seriam organizadores e homogeneizadores da Nação. A identidade nacional teria como padrões civilizatórios, sem dúvida, aqueles produzidos e disseminados a partir da Europa, em seu desenvolvimento capitalista, já em processo de expansão imperialista (ARANTES; COSTA, 2022, p.59)

Logo, parte-se do pressuposto que é preciso descolonizar o currículo, visto que, sua estrutura ainda tem resquícios de colonialidade, fortemente marcado por componentes que legitimam um saber dominante e excludente. Logo, poder-se-ia pensar em uma pedagogia descolonizadora como princípio que orienta as ações no sentido de denunciar o espistemicídio (conhecimento que é morto, suplantado por outro), e que valorize outras formas epistêmicas de compreensão e de resistência a essa produção monocultural. (CANDAU, 2016). Essa é uma tarefa desafiadora, mas necessária, que pode ser pensada, inicialmente, com o uso da contação de história, demonstrando como isso valoriza outros saberes tradicionais.

Mas, como ensinar e aprender história a partir de demonstrações de cuidado e afeto e tendo em vista a educação das relações étnico-raciais? O processo é tão complexo quanto desafiante. Contudo, possibilidades podem ser apontadas. O *contar história* pode ser um meio utilizado, por exemplo, para que as crianças aprendam sobre família, seus diversos tipos e mudanças através do tempo e assim, na historicização das relações familiares, compreender mudanças e permanências a fim de evitar-se discriminações. Da mesma forma é importante historicizar, ou seja, conhecer explicações acerca da existência das diferentes características físicas das pessoas e valorizar essa diversidade. Acresce a isso, a exposição do professor sobre saberes tradicionais, com referência aos adultos e idosos. Tal ação pode favorecer a relação das crianças com o respeito à sabedoria dos mais velhos, aspecto tão presente nas tradições indígenas e africanas. Além disso, o *contar história* materializa a prática da oralidade, a transmissão de informações entre gerações e o consequente exercício da memória, em uma aproximação das atividades dos *griots*¹³. Família, oralidade, respeito aos mais velhos e valorização da diversidade entre os indivíduos podem igualmente integrar as *rodas de conversa* (AZEVEDO, 2011, p. 178-179).

Essa estratégia pode ser bastante útil quando conjugada com outros componentes curriculares, como: Artes, Geografia, Língua Portuguesa, entre outros,

¹³ Griots são os guardiões, intérpretes e contadores da história oral de muitos povos africanos. Sua função é a de conservação da memória coletiva e sua figura tem enorme função na conservação da palavra, das narrativas, sem o uso da escrita. Sua arte baseia-se na oralidade e na memória. (AZEVEDO, 2011, p. 178)

comumente chamado de interdisciplinaridade. Entretanto, só será possível com um planejamento em moldes interdisciplinar. Neste tipo de planejamento, os componentes curriculares dialogam na perspectiva de um determinado tema transitar por todos os componentes curriculares, o que já é um grande desafio, pois muitos professores se mostram resistente, no sentido de dizer que cada componente curricular tem suas especificadas, o que é certo, mas a interdisciplinaridade não tira sua autonomia, ao contrário, apresenta outras possibilidades de abordagens.

O ensino baseado na interdisciplinaridade é considerado como um modo de promover integração no processo de aquisição do conhecimento. A ação que está ligada à disciplina, que, portanto, deve estar integrados aos demais conhecimentos, precisa ser trabalhada, pois são as relações que tem promovido aprendizagem de forma significativa.

A autora busca explicar que se o conceito de interdisciplinaridade é pensado apenas pela união das disciplinas, fica claro dizer que o currículo permanece numa grade, e mesmo com o termo em destaque as disciplinas permanecem fechadas no sentido da ausência de diálogo entre os profissionais que as representam. Entretanto, se a definição de interdisciplinaridade representar o ir além, o ato de desbravar o novo, conhecer a partir de novos olhares, a partir de uma perspectiva diferenciada, aí sim o termo em destaque estará sendo válido e validando também o lugar de trabalho e convivência do professor, que é um espaço de formação (COUTO; SANTOS, 2018, p. 05)

Esse planejamento, só será exitoso se estiver alinhavado no Projeto Político Pedagógico da Escola¹⁴, uma vez que é neste documento que todas ações planejadas devem estar previstas, fruto da participação de todos os agentes educacionais.

Nesse projeto é preciso definir o papel do professor de História. Qual seria sua função pedagógica e social? O de reproduzidor de um conhecimento já pensado ou de um profissional que ressignifica esses conhecimentos, a partir da experiência de seus alunos?

Então, a tarefa do professor é eminentemente política, não no sentido da política partidária, mas da política engajada, que reconhece a opressão e a dominação, fazendo que o professor não fique indiferente diante dessa situação, partindo para uma libertação consciente, estudada, planejada, buscando encontrar o sentido de sua humanidade.

¹⁴ Esse documento alinhava Metas e a Missão a serem cumpridas pela Instituição. Se denomina de Projeto porque todas as ações devem estar inscritas neste documento, além de dizer como serão cumpridas, durante seu período de vigência. É político, pois denota uma tomada de posição que deverá se desdobrar em ações sobre diferentes eixos (fraquezas), ex. como combater a evasão. E por fim, é pedagógico porque define e organiza os diferentes projetos necessários e indispensáveis para o ensino e aprendizagem da escola, bem como combater suas fraquezas (evasão, repetência etc.)

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p. 20).

Essa opressão, normalmente não está explícita, age através de diversos mecanismos presentes na escola, apresentando-se como algo normal e muito sutil, isso pode ser visto através de: a forma de ensinar, dos conteúdos, da forma de avaliar, da relação instituída entre professores e alunos (professor sabe, aluno não) entre outros. Reconhecer essa dominação, é o primeiro passo para em seguida pensar em outras possibilidades de ensino e aprendizagem que não esteja comprometida com a dominação.

Nesse ponto, portanto, é fundamental retornarmos à questão que deu início à nossa discussão: a que serve o estudo da História? Qual o papel do professor de História? Se já descartamos a possibilidade da neutralidade, não podemos cair na falácia de que a educação não tem um papel político. Dessa forma, acreditamos que o ensino de História deve estar comprometido com a luta por justiça social e com uma perspectiva libertadora de educação (ARANTES; COSTA, 2022, p.60)

No tocante ao Ensino de História, é necessário pensar em atividades que possam envolver os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e que estão presentes no seu universo de vivência, mas que não estão inclusos no currículo escolar.

Ensinar história de forma contextualizada e com atenção e respeito à diversidade dos alunos requer atividades didáticas que incentivem trabalhos coletivos onde sejam valorizadas as trocas e ao mesmo tempo consideradas as especificidades de cada um dos envolvidos. Estas, provenientes de diferentes matrizes civilizatórias precisam encontrar lugar ao longo de todo o ano escolar. Estudar em uma única unidade didática aspectos como costumes alimentares, vestuário e cerimônias festivas de um determinado grupo étnico-racial de forma isolada e, portanto, sem contextualização, contribui sobremaneira para estereotipar ou banalizar os saberes do grupo e os alunos de cujos saberes são representativos (AZEVEDO, 2011, p. 181).

Pensado assim, a participação dos alunos, e da própria comunidade são indispensáveis. “Essa articulação é importante também para que se evite práticas

escolares aligeiradas ou superficiais, implementadas apenas com o intuito do atendimento às determinações oficiais, mas descontextualizadas da prática” (AZEVEDO, 2011, p.181). Isso é fundamental para compreender um currículo em perspectiva multicultural, que reconheça outras culturas. Dessa maneira, “a educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece às diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (NEIRA, 2014, p. 09). Como dito anteriormente, essa compreensão precisa estar clara no PPP da escola, como documento que assegura a persecução desses objetivos traduzidas em diferentes ações.

2.3 “Ele canta, Ele chora. Ele canta, oh ele chora, ele come araquá e vai embora”: Música e ladrões de Marabaixo como fonte de pesquisa para o Ensino de História

Nas seções apresentadas anteriormente, o objetivo da discussão era demonstrar a vinculação entre ações de branqueamento, desenvolvida pelo governo do Território, associada ao aspecto de resistência por parte da Igreja Católica em não reconhecer o Marabaixo como expressão da cultura negra, e que, de certa forma, contribuiu para a formação da identidade desses moradores da região.

Outra questão importante, foi demonstrar os diferentes mecanismos que a escola possui para apresentar resistência e silenciamento diante do que prevê legislações, que tratam sobre os conteúdos escolares, e que deveriam discutir relações étnica-raciais através dos componentes curriculares.

Nesta seção, uso dos versos “Ele canta, Ele chora. Ele canta, oh ele chora, ele come araquá e vai embora” tem a intenção de demonstrar como os ladrões de Marabaixo podem ser cantados a partir do uso de temas do cotidiano, além do que a música é uma forma de criticar, narrar diferentes acontecimentos, sendo reconhecida como forma de resistência de dominação, visto vez que, a música apresenta uma linguagem própria e que consegue trazer diferentes mensagens. Isso porque, está associada a diferentes universos: crítica, resistência, silenciamento, etc. Dessa maneira, torna-se imprescindível trazer elementos que sustente os Ladrões de Marabaixo como instrumento que sirva para

garantir que, vozes dissonantes, em relação a uma estrutura de saber hegemônico, sejam ouvidas.

A música em suas diferentes formas, são fontes importantes para a pesquisa, não só porque tem letra, mas porque também apresenta uma leitura de mundo de quem a compõe “A experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras” (FISCHER, 1984, p. 207). Significa dizer que, a música guarda proporções históricas e sociais, onde o compositor tem uma compreensão sobre determinado contexto político-social, utilizando uma linguagem que extrapola regras gramaticais, e que pode ser fonte de pesquisa.

Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do homem (SÃO PAULO, 2012, 108)

Entendido dessa forma, a diversidade regional de um país, com suas diferentes etnias, credo, classe social, enfim, tudo que possa revelar a pluralidade social, possibilita “(...) o contraditório das mensagens, de região para região. O nordeste brasileiro cantado por Luiz Gonzaga, não é o mesmo nordeste exaltado pela veia musical de Dorival Caymmi, embora ambos compositores fossem nordestinos” (SÃO PAULO, 2012, p. 100). Cada compositor, tem lentes diferentes de enxergar essa territorialidade, embasada por crenças que foram amalgamadas por diferentes processos: cotidiano, vivência, memórias etc...

Dessa maneira, a canção pode ser compreendida como elemento que faz parte da cultura de uma sociedade em que vários elementos estão transitando, como por exemplo: a crítica, a releitura de um acontecimento, zombaria de forma humorada, possibilitando explorar vários elementos, servindo como fonte para o ensino de história, mas que exige certos cuidados por parte de quem pretende utilizá-la.

Os historiadores Marcos Napolitano e Geraldo Vinci de Moraes, apontam algumas dificuldades em relação aos estudos das canções. Para ambos, a falta de metodologia pode ser um grave problema para a análise, tendo em vista a falta de familiaridade de alguns pesquisadores com as especificidades da fonte e com o conhecimento da linguagem musical. Porém, embora o pesquisador não seja um músico, isso não deve servir de impedimento para a pesquisa. Mesmo com as dificuldades técnicas, o número de trabalhos acadêmicos que envolvem o universo musical tem crescido a cada ano e já é possível estabelecer um campo, que talvez ainda esteja se desenvolvendo ou se consolidando, mas que também não pode ser chamado de experimental (MORAIS, 2017, p. 24).

Assim, o uso da música para o ensino de história é de fundamental importância por situar a juventude a um meio de comunicação muito próximo da vivência, do seu dia a dia, descortinando uma nova perspectiva de epistemologia sustentada em estudos decoloniais, pois, vai além das informações trazidas pelo livro didático. Essa ruptura com o tradicional, com o dado, posto, possibilita uma nova forma de enxergar o mundo, a sociedade. O rap, por exemplo, que tem uma forte referência entre o público jovem, consegue trazer vários temas, utilizando-se de uma linguagem que está muito próximo da sua realidade de periferia. Isso é importante para os professores, pois abre uma perspectiva de utilizar este universo, trazendo e acrescentando outras informações, como por exemplo: violência doméstica, discriminação, homofobia, pobreza, entre outros.

Apesar das dificuldades, já elencadas anteriormente, o recurso da música é importante para o historiador, pois tem um sentido social que expõe um ponto de vista, que pode ser de natureza estética, social, política ou econômica, que se manifesta através de versos de protestos ou de legitimidade, tudo vai depender da posição política do compositor e de seu grau de engajamento político.

Ao considerá-la pelo uso político, a produção musical tem revelado posturas que, alinhadas aos diversos contextos, manifesta posicionamentos ideológico-partidários: uns, nas canções de protesto e de denúncia; outros, fazendo ressoar os encadeamentos harmônicos do ufanismo engajado: letras e melodias que exaltam a terra, o sol, o mar, a fauna e a flora. Justamente, por esses posicionamentos, no período de Getúlio Vargas (1930-1945), notadamente durante o Estado Novo, a música popular que chega ao mercado configura-se em perfeita consonância com a política econômica nacionalista de incentivo à produção brasileira, de exaltação ao país, de apologia ao progresso pelas vias da “disciplina” e do enaltecimento ao trabalho, que declara o fim da “malandragem”. Surge o samba-exaltação que tem na “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, sua melhor representação: Brasil do meu amor, Terra de Nosso Senhor; Brasil-terra boa e gostosa; fontes murmurantes; Brasil lindo e trigueiro (MORAIS, 2017, p.100-101).

Se a música pode servir aos propósitos da dominação, também, pode ser instrumento de resistência, de protesto. Aliás, é muito comum nos movimentos de greve utilizar bastantes músicas que traduzem o sentimento de resistência, como por exemplo, a música de Geraldo Vandré intitulada. “Pra dizer que não falei das flores”, que se tornou uma espécie de hino contra a ditadura no Brasil. Ou de Leci Brandão “Anjos da Guarda” bastante tocada nos movimentos de paralisação dos professores no Amapá, que resgata a importância do professor na formação das pessoas, porém não sendo valorizados pelos governos.

Nesse sentido, Zé Ramalho ao compor a música “Admirável gado novo”, faz uma crítica, enfatizando a necessidade do povo libertar-se da dominação e elaborar resistências, em um movimento que continua muito atualizado, tendo tudo a ver com a conjuntura política que se vive, hoje, no Brasil.

Nesta composição, o autor posiciona-se de forma crítica perante o contexto político social da Ditadura Militar, época em que foi composta, mas abre a possibilidade de uma leitura mais ampla da constituição da sociedade brasileira na perspectiva das relações de poder. Os versos do refrão ganham vida e profundidade na linha melódica que reforça o tom do lamento: “Eh, eh, ô, vida de gado/ povo marcado, eh/povo feliz (MORAIS, 2017, p.112).

De forma inversa, também há registros de músicas que enaltecem o *status quo*, como o ocorrido durante o regime autoritário de 1964: “de ‘Este é um país que vai pra frente’, música de propaganda durante o militarismo no Brasil, entre outras (...)” (MORAIS, 2017, p. 112). A canção sempre faz uma referência de um país que vai dar certo, e que é preciso que os esforços da população estejam sintonizados com a do governo. Aliás, muito atualizado este discurso, uma vez que se ouve bastante isso nos dias de hoje.

Se compreende que, a utilização de diferentes linguagens no ensino de história, pode possibilitar uma releitura do espaço social da escola, onde o saber produzido, pode ser trazido por diferentes fontes, não só a do livro, que seria bem mais cômodo, mas abrir outras possibilidades que ultrapassem as fronteiras de um rigor científico fechado.

Sem sombra de dúvidas, dentre as diferentes fontes de pesquisa, pode-se citar a música como um grande recurso. O uso da música no ensino de história, tem como objetivo, servir de recurso pedagógico, não só como entretenimento, mas como um saber produzido que se encontra entrelaçado em seus versos.

A utilização de diferentes linguagens no ensino de história possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, onde o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador e, nesse processo, agrega um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, praticados por professores e alunos, frutos da vivência de ambos e provenientes de diversas fontes de informação. (...). Busca-se para o aluno o despertar do senso crítico que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se (MORAIS, 2017, p.113).

Compreendido assim, a linguagem musical é fonte de pesquisa, onde a forma e o conteúdo, são reunidos em diferentes estilos de expressões, como uma referência de comunicação, uma vez que o tempo, e os espaços adquirem status significativos na

composição (MORAIS, 2017). Esse diálogo surge, então, através de temas explorados no saudosismo, paixão, no cenário político, na crítica, na sátira. E, não é só isso: as canções, podem ser utilizadas para discutir problemas históricos, trazer uma discussão que é latente na sociedade, ou que faz referência a um determinado contexto político.

Mas a canção popular pode ser uma fonte histórica privilegiada para analisar um problema do qual ela não seja o objeto explícito. Retomemos um dos problemas históricos anteriormente enunciados como exemplo: que estratégias de resistência à Ditadura Militar foram desenvolvidas no início dos anos 1970? Uma delas foi a composição e a veiculação de canções populares de caráter crítico, explicitamente políticas ou não, no campo da arte engajada. Portanto, a análise desses documentos-canções pode ser uma opção para responder a esse problema histórico - assim como os periódicos de imprensa alternativa, os documentos dos arquivos de repressão e tantas outras fontes (HERMETO, 2012, p.29).

Pensar à música, letra, estilo como fonte de pesquisa requer analisar o posicionamento de quem escreve. Por que escreve? Para que escreve? Tudo em uma tentativa de perceber a posição política-ideológica, e para quais propósitos servirá. Além do que, o contexto político pode ajudar na compreensão, uma vez que, a música assim como o escritor de um livro, se faz na intenção de alguém ler e/ou escutar.

Atentando sempre para os objetivos propostos, o procedimento didático na utilização da canção para o ensino da História deve privilegiar, além da análise da letra, a escuta e a percepção musical, ou seja, a compreensão da forma: exploração, análise e reflexão sobre o que musicalmente foi dito e como foi dito: motivos melódicos e desenvolvimentos dos mesmos; pulso, ritmo, instrumentos e arranjo. No reconhecimento destes parâmetros, o predomínio de um ou de outro conduz facilmente ao discernimento dos gêneros, dos estilos e a suas localizações no tempo e no espaço. A flauta, o violão e o cavaquinho não ocupam o mesmo espaço no gênero que privilegia a guitarra e o baixo elétricos. Assim, toda gama de instrumentos, de sons, de batidas rítmicas, efeitos sonoros, acústicos e a própria maneira de cantar são formas que acabam por situar o velho e o novo, o antigo e o moderno, o meu e outros tempos (HERMETO, 2021, p.116).

Nesse contexto, é preciso reconhecer que os alunos também possuem um repertório musical, que normalmente difere do (a) professor (a). Isso acontece, porque os gostos musicais podem ser influenciados pelo contexto socioeconômico de onde o indivíduo vive, perpassando por um conjunto de estilos, às vezes, mais atualizado do que o do próprio professor, o que permitirá fazer da aula um momento de cruzar diferentes estilos musicais, demonstrando que uma mesma música pode ter vários sentidos, a depender do estilo adotado, como exemplo, poder-se-ia citar a música de Adoniram Barbosa.

Por exemplo, é fundamental construir estratégias para operar com a relação entre letra e melodia, a base da canção popular brasileira, por meio da qual se constroem muitos sentidos para uma nova narrativa. Exemplificando: é muito

diferente dizer “teu olhar mata mais do que bala de carabina/Que veneno estrienina/Que peixeira de baiano” no ritmo original do samba de Adoniram Barbosa, num bolero ou num rock pesado. Experimente fazê-lo. No primeiro caso, sobressai a ironia do verso. No segundo, ele ganha cores dramáticas. No terceiro, um clima de agressividade se destaca. O texto é o mesmo, mas as mensagens podem ser muito diferentes ao alterar-se o gênero da canção. O mesmo vale para a base melódica: um mesmo verso dito sobre duas melodias pode ter sentidos muito diversos entre si (HERMETO, 2012, p.15).

Nesse cenário, tão diverso e plural de sentidos, verifica-se que a música perpassa por vários elementos de sua composição, e que está presente em diversas manifestações culturais, dentre essas manifestações, têm-se o Marabaixo, como expressão cultural do Amapá.

Não há registros precisos de como e quando começou o Marabaixo, mas há um consenso de que “(...) o Marabaixo é uma manifestação cultural de matriz africana que foi trazida para o Amapá pelos africanos escravizados no Brasil (...)” (VIDEIRA, 2009, p.99). Esse reconhecimento é importante, porque já considera que a raiz é africana, e que lança os pilares dos rituais corporificados através das cantorias, danças, religião entre outros.

A questão que se impõe é: Por que o Marabaixo ficou adstrito somente no Amapá e não se espalhou para outras regiões? Para responder a essa questão desafiadora seria necessário aprofundar mais a discussão, trazendo mais informações. No entanto, de forma superficial, e arriscando, poder-se-ia dizer que uma das questões seria 1º) o distanciamento geográfico em relação a outras regiões; 2º) A Identidade construída com a história contada pelos negros e negras que, aqui chegaram, não seria a mesma de alguém que escutou, mas não viveu essa experiência.

O Marabaixo é uma tradição afroamapaense festivo/religiosa que une ciclos geracionais num período anual chamado de Ciclo do Marabaixo, que acontece logo após os festejos religiosos da Quaresma e Semana Santa dentro da religião católica. (...) O ritmo da dança é marcado pelas cantigas entoadas pela cantadeira e ou cantador que formam um conjunto de versos de nome ladrão. O verso ladrão é retirado de improviso, é rimado e tem o intuito de satirizar, exaltar, criticar e elogiar pessoas e fatos ocorridos no cotidiano local, nacional e mundial. (...). Os instrumentos de percussão que ditam o ritmo da dança recebem a denominação de caixa, que é uma variação do instrumento rústico de nome bombo, oriundo da África Meridional que inscreve o Marabaixo como artefato da cultura de origem Banto de África recriada no Amapá. (...). Os homens predominam na arte de tocar as caixas, mas já temos algumas mulheres quebrando essa hegemonia. O traje característico do Marabaixo é formado pela anágua, saia estampada, arranjo de flores de um lado da cabeça, blusa com folho, toalha sobre os ombros, adornos como: colares, argolas e pulseiras de cores variadas (VIDEIRA, 2014, pp. 19-20).

O termo Marabaixo, segundo Canto (1998, p. 18), “é uma corruptela de *marabuto* ou *marabut*, do árabe *morabit* - sacerdote dos malês - por sua vez negros de

influência mulçumana, como os que vieram para Mazagão, servido os brancos originários da África Ocidental”. Corrobora, nesse sentido, Videira (2009), ao mencionar que o Marabaixo é uma manifestação cultural de matriz africana, trazida ao Amapá pelos africanos escravizados, e que a palavra Marabaixo possa ser uma referência a travessia penosa, da viagem para o Amapá, nas naus áfricas “mar-a-baixo”, pois os negros viajavam nos porões desses navios. Daí então, a junção que ficou incorporado no falar das pessoas o designativo Marabaixo.

Segundo Videira (2009), o Marabaixo não é somente uma dança, é muito mais que isso, pois envolve vários sentidos: a oralidade, tradição, o conjunto, a religiosidade.

O Marabaixo é uma dança afrodescendente em que dançam adultos, jovens e crianças entre homens e mulheres. Não há limite de participantes e se aprende a dançar e a tocar, dançando e tocando na comunidade laguinense. Em alguns casos as pessoas mais antigas sentam com as crianças para ensinar-lhes sobre a tradição, seus princípios e sentidos. O conhecimento sobre a dança e a história do Marabaixo é transmitido por meio da oralidade pelos mais antigos aos mais jovens. As mulheres são a maioria nessa dança, como dançadeiras, cantadeiras e responsáveis pela cozinha. Os homens tocam as caixas e alguns também cantam ladrões de Marabaixo, preparam a gengibirra e soltam fogos de artifícios” (VIDEIRA, 2009, p.101).

Corrobora com Videira (2009), nesse sentido, Pessoa; Venera (2016) quando percebe que o Marabaixo é muito mais que uma dança. Representa uma diáspora que se seguiu com enfrentamento e resistência do apagamento da memória e que se revela através de várias temáticas trazidas pelas cantorias.

O Marabaixo é uma manifestação cultural que tem esse poder de contar sobre os processos de territorialidades negras na cidade de Macapá. É uma dança que surge a partir da diáspora africana nas regiões amazônicas no século XVIII, quando através da violência foram forçados ao trabalho escravo para a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Além de todo esse poder, na denúncia de problemas políticos e sociais, o Marabaixo traz características da oralidade africana: uma canção que retrata um dado momento, de lamento, de vivências, de um cotidiano que remete às histórias dos mais velhos. Ele depende do “Ladrão”, feito de um “repente” sobre a vida, e escreve um fato nas memórias compostas nos versos das cantigas. “Um bate lá outro dá cá”, entre perguntas e respostas nas rodas, uns falam e outros retrucam, é um diálogo regado a gengibirra, rezas do Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade, muita comida e danças para comemorar um reencontro. As cerimônias são para lembrar quando, na época de vigência da escravidão, seus antepassados foram dispersos pela diáspora africana e espalhados pelos quilombos existentes pelos quatro cantos da cidade de Macapá. Significa um reencontro das gerações que aprendem e passam adiante uma manifestação cultural que dura por séculos. E que não nasceu aqui. O nome remete à travessia do Atlântico: mar-a-baixo. A letra da música expressa uma forma de contar e cantar a própria vida, entoada no ritmo de caixas que são instrumentos de percussão, confeccionados a partir de um tipo de madeira específica da floresta amazônica e coberta com couro de carneiro e de cobra. Esse instrumento fica nas mãos dos tocadores de caixa, acompanhado da dança de

dançadeiras e dançadores, cantados pelos cantadores e cantadoras, sob olhares dos foliões expectadores (PESSOA; VENERA, 2016, p 04-05).

Dessa maneira, é correto dizer que na estrutura do Marabaixo os papéis estão bem definidos entre homens e mulheres. Isso é importante, pois essa estrutura, revela que a dança tem uma representação social que vai além do aspecto lúdico.

Festejo do Ciclo do Marabaixo é dividido em duas partes: o lado religioso e o lúdico. O primeiro envolve a as ladainhas – nove para cada santo comemorado (Divino Espírito Santo e Santíssima trindade), rezadas em latim popular, missas oferendas e promessas. O segundo é composto da dança propriamente dita, regado a gengibirra¹⁵, cozidão (comida típica), cantigas, dança e instrumento e percussão (...) (VIDEIRA 2009, p.102).

Nesse sentido, as cantigas do Marabaixo são documentos que revelam formas de compreensão sobre diferentes temas, embalados por rimas, há um repertório que conjuga história, sentimento, compreensão, expressão que vai, desde temas do cotidiano, até como movimento de resistência e denúncia contra o racismo.

O Marabaixo é uma manifestação cultural que tem esse poder de contar sobre os processos de territorialidades negras na cidade de Macapá. É uma dança que surge a partir da diáspora africana nas regiões amazônicas no século XVIII, quando através da violência foram forçados ao trabalho escravo para a construção da Fortaleza de São José de Macapá (PESSOA; VENERA, 2016, p 02).

São diversos temas que estão representados nas cantigas, expressas através dos Ladrões do Marabaixo. Temas como pedido de proteção aos Santos Católicos é muito comum nas cantigas de Marabaixo, como por exemplo, “Eu acordei de Madrugada” (domínio público). “Refrão: Eu acordei de madrugada/pelo cantar da lira (bis) Valei-me Nossa Senhora/ Nossa Mãe Santa Maria - Ladrão: Eu acordei de madrugada/ E fui logo a procissão/ Encontrei Nossa Senhora/ Com um ramo de ouro na mão - Refrão: Eu acordei de madrugada (...)” (VIDEIRA, 2009, p. 144).

As cantigas que retratam relacionamento amoroso, também não é esquecido. A cantiga “Eu caio, eu caio” (domínio público). “Refrão: Eu subi pelo tronco/ E descí pelo galho/ Senhora me aguenta/ Senão eu caio/ Eu caio, eu caio, eu caio/Senhora me aguenta/Se - Ladrão: Ai, solterinha não te casa/Te lembra da boa vida - Refrão: Eu caio, eu caio, eu caio” (...) (VIDEIRA, 2009. p. 141)

Temas que retratam a origem, que aproximam as pessoas por pertencer a uma localidade, são fontes de inspiração nas cantigas. A cantiga Guardariô (domínio público)

¹⁵Bebida típica tradicional servida e bastante consumida durante os festejos do Marabaixo e das demais danças tradicionais do Estado do Amapá, feita com gengibre, cachaça, água e açúcar agostado. (VIDEIRA, 2009)

retrata esse sentimento - “Refrão: Eu amanhã vou embora, guardariô/ Eu não sou daqui sou de Gurupá/ Vou fazer um sambinha, guardariô/ Pra menina sambar, guardariô - Ladrão: Vou-me embora, vou-me embora/Pra minha terra eu vou, guardariô (...) (VIDEIRA 2009, p. 143).

A expulsão dos negros do centro da cidade para o Laguinho, já comentado anteriormente, também será cantado e dançado no Marabaixo, pois retrata uma história que caracteriza a política de branqueamento adotado pelo governador da época, Janary Nunes. É, talvez, a letra mais tocada e conhecida pelos marabaixeiros, onde quer que dancem sempre sai esse ladrão: “Aonde tu vai rapaz, por esses caminhos sozinhos, Eu vou fazer minha morada, Lá nos campos do laguinho” (VIDEIRA, 2009, p. 152). De certo modo, poder-se-ia dizer que os ladrões são a expressão mais genuína que compõe às tradições dos negros do Laguinho, pois seu enredo mostra que os versos não estão dispostos de forma aleatória.

Desse modo, a dança e as cantigas do Marabaixo, com seus ladrões, representam uma das faces da negritude da cidade de Macapá, pois retratam a história de afrodescendentes que com a modernização na década de 1940, foram expulsos do centro da cidade, que deveria se transformar em “cartão postal (PESSOA; VENERA, 2016, p 03).

Já dito anteriormente, as cantigas de Marabaixo se apresentam como importante fonte documental para a pesquisa, através dos Ladrões, uma vez que seus versos, traduzem diferentes representações sociais, que incluem um saber próprio produzido na comunidade.

Mas afinal, o que são os Ladrões de Marabaixo? De forma objetiva, pode-se dizer que fazem parte do ritual que dá sentido para os marabaixeiros,¹⁶ em reproduzir, através de versos, um enredo, uma história da comunidade.

As cantigas do Marabaixo são compostas por verso que recebem a denominação de “ladrão”. São versos tirados de improviso com o objetivo de criticar e exaltar, agradecer, lamentar ou satirizar todos os fatos ocorridos no cotidiano da comunidade e nas relações sociais, no conjunto maior da sociedade. Os ladrões são versos roubados da memória por pessoas que tem habilidades com a rima. Na letra das cantigas do Marabaixo podemos perceber a presença de uma literatura afrodescendente. No passado os ladrões eram tirados e cantados por afrodescendentes ilustres pioneiro da cultura afroamapaense (VIDEIRA 2009, p. 138).

É importante salientar que a autoria desses ladrões não pode ser creditada a um só autor, mas são representadas através de uma coletividade, pois essas cantigas são expressões traduzidas a partir de memórias coletivas.

¹⁶ Pessoas que dançam o Marabaixo. Eles se auto intitulam por esse nome.

Os autores conhecidos como *ladronista* podem ser considerados os propagadores dessa memória coletiva do povo vivente dessa manifestação cultural de matriz africana. Considerando que o Marabaixo é uma manifestação trazida por negros africanos, predominantemente da África Ocidental, em meados do século XVI (...) (MACIEL; SILVA; TRINDADE, 2018, p.104)

Logo, esses ladrões podem ser considerados como narrativas que se desdobram em temas que retratam a história dos negros laguinenses, e que são cantadas como forma de resistência, contra o apagamento da memória de uma história rica e que persiste por vários anos.

As cantigas do Marabaixo são documentos históricos que representam a forma de expressão e da resistência do povo negro frente às imposições, atitudes racistas e discriminatórias do governador Janary Gentil Nunes e da Igreja Católica contra o povo afroamapaense, sua história e culturas (VIDERIA, 2009, p. 139).

A constituição das lembranças dos afroamapaense, expressas pelos ladrões das cantigas de Marabaixo, evidencia o modo subjetivo de elaborá-las, sempre aproximando o sujeito histórico do espaço social memorado. “Por isso todos os acontecimentos vividos pela comunidade negra do Estado do Amapá foram registrados pela memória, pela lembrança, transformados em rima (...)” (VIDEIRA, 2009, p.139).

Considerada como fonte de pesquisa, a música tem muito mais do que melodia, ritmos. “A música como objeto da cultura também é carregada de historicidade. Assim, sua utilização como recurso didático se torna relevante na medida em que possibilita o desenvolvimento das competências ligadas à leitura e interpretação de textos” (COSTA, 2019, p155).

Nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc.). Entre nós, brasileiros, a canção ocupa um lugar muito especial na produção cultural. Em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas. Por isso mesmo, o uso da canção como documento e recurso didático deve dar conta de um conjunto de problemas nada simples de resolver (NAPOLITANO, 2002, p. 53).

Essas representações estão presente, pois são catalizadores das reuniões que discutem os preparativos, e que ao mesmo tempo reúne as pessoas por um sentimento de pertença (NAPOLITANO, 2002). O que entendem por pertencimento? Quem fala? Por que fala? De onde fala? A quem destina? São questões que perpassam por uma análise dessas cantigas e que podem ser aproveitadas no ensino de História.

(...) "representação "atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é

a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é (CHATIER, 1991, p.184).

Essa forma de representar, carece de elementos que permite reconstruir o que está ausente, ou que não ficou dito de forma explícita, ou quando dito, expressam uma compreensão de um grupo, que pode ser traduzido através do uso do poder.

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Colocado nestes termos, nas cantigas de Marabaixo essas representações estão evidentes, as letras repercutem um entendimento. E, tem um sentido de ser para o indivíduo e para o grupo. Isso é tão significativo e de grande alcance, que no ano de 2018, o Marabaixo foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial pelo Instituto de Patrimônio, Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esse reconhecimento está associado à expressão religiosa do catolicismo popular, onde os participantes ressignificam os rituais sustentados por um sincretismo religioso afro-brasileiro, contribuindo assim com a identidade cultural afroamapaense (BRASIL, 2021).

Neste capítulo abordou-se a história do povo laguinenses; Ensino de História e relações étnica-raciais, além de apresentar os ladrões de Marabaixo como possibilidade de fonte de pesquisa através de uma história local.

No próximo capítulo se apresentará os Ladrões de Marabaixo e seus respectivos temas. O objetivo é separar didaticamente esses temas, informando de que maneira o professor de sala de aula poderá utilizá-los.

O objetivo é produzir um catálogo com vários Ladrões de Marabaixo, apresentando várias possibilidades de discussões em sala de aula, além de revelar aquilo que está subjacente a esses Ladrões.

CAPÍTULO III

O USO DE CATÁLOGOS COMO PRODUTO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE DAVID AUSUBEL: POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS LADRÕES DE MARABAIXO.

As seções anteriores tinham o propósito de fazer o entrelaçamento entre o ensino de História e relações étnico-raciais, além de trazer o contexto político e histórico da comunidade do bairro do Laguinho, bem como discutir as canções e música dos Ladrões do Marabaixo como recurso pedagógico para o ensino de história.

Nesta seção, apresenta-se o Catálogo Pedagógico como recurso didático (produto) para as aulas de história, notadamente, para o Ensino Fundamental Anos Finais. Este Catálogo tem o objetivo de trazer as letras dos Ladrões de Marabaixo tematizados, ou seja, através do enquadramento dos diferentes temas que se apresentam nas canções, além de procurar estabelecer um nexo entre essas letras e a possibilidade de serem usadas no ensino de história e demais componentes curriculares.

Trazer esse Catálogo requer uma teoria de aprendizagem que ajude na compreensão de como os professores podem utilizá-lo. Neste sentido, pensou-se na teoria de David Ausubel, baseada na aprendizagem significativa, que valoriza os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, além de ressignificá-los, adicionando novos elementos que ajudem na compreensão da aprendizagem escolar.

3.1 “Eu não sei ler nem escrever, nem também tocar viola, eu desejo aprender, menina lá na vossa escola”: A aprendizagem significativa de David Ausubel a partir do Catálogo Pedagógico.

O uso da expressão “Eu não sei ler nem escrever, nem também tocar viola, eu desejo aprender, menina lá na vossa escola”, foi trazida como subtítulo porque referencia a escola como o lugar, por excelência, da educação formal pensada através de seus planejamentos, estratégias e teorias de aprendizagem que podem ser compreendidas como instrumentos que possam ajudar na construção do entendimento de como aprendizagem escolar acontece.

Para melhor compreender a importância do Catálogo Pedagógico com o uso das letras dos Ladrões do Marabaixo, é necessário pensar em uma teoria de aprendizagem

que possa embasar a discussão de como este produto (catálogo) possa contribuir no desenvolvimento do ensino de história.

Nesse sentido, a teoria pensada para contribuir na teorização no uso do catálogo foi a de David Ausubel¹⁷. Este teórico defendia a aprendizagem significativa, que diz que é preciso compreender como o conhecimento é resultante de um processo de modificação, ao invés de só observar a modificação do comportamento em ação externa, como defendia a tradicional didática, a qual afirmava que só haveria aprendizagem se houvesse mudança de comportamento, em uma reflexão de como a aprendizagem escolar e o ensino estão, necessariamente, vinculados através de diferentes processos. Assim, para que ocorra realmente aprendizagem significativa, são necessárias algumas condições:

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (PELIZZARI *et al*, 2001, p. 38)

Dessa forma, se estabelecia duas condições: a interna que seria a motivação do aluno em aprender, e a segunda de um conteúdo que tenha sentido para aprender. Quais conteúdos seriam significativos? Ausubel não cria um rol taxativo, e nem seria possível, pois, dependerá do trabalho exercido pelo professor na sala de aula, de criar condições que tornem essa aprendizagem consistente e significativa, através de metodologias, de um currículo que valorize a experiência do aluno.

A reforma do ensino supõe também a reforma do currículo e, por consequência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Em outras palavras, para que a mudança da funcionalidade sistema educativo seja verdadeira, é necessária uma profunda reforma de conteúdos e métodos. A intervenção educativa precisa, portanto, de uma mudança de ótica substancial, na qual não somente abranja o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, como o aprender a aprender (PELIZZARI *et al*, 2001, p. 41).

¹⁷ David Paul Ausubel, teórico americano da educação, é de origem judaica e pobre, que esteve presente no intenso movimento de migração que ocorreu entre 1905-1914, do qual participaram 700 mil judeus, em direção aos Estados Unidos da América (EUA). A infância de Ausubel foi marcada pela perseguição aos judeus por parte do movimento *Ku Klux Klan*, ocorrida principalmente entre 1915 e 1944, sob a justificativa de que os europeus de classe baixa eram responsáveis pelo aumento da criminalidade e do banditismo nos EUA. Esse contexto motivou Ausubel, frustrado com a sua trajetória escolar, a investigar os processos de ensino e de aprendizagem e a propor o que seria a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) (PULH; MÜLLER; LIMA, 202, p. 08)

Sem dúvida não basta apenas a boa vontade da/o professor/a em querer romper com o modelo tradicional de aprendizagem, mas julga-se necessário que o currículo possa estar sintonizado com essa perspectiva, muito embora, observa-se discussões a partir da BNCC, que procuram romper com um ensino engessado em teorias associadas ao comportamento dos alunos, muito evidente nas teorias comportamentais.

As estruturas presentes nas escolas, além das relações, muitas vezes autoritárias, revelam que é preciso refletir as práticas pedagógicas da sala de aula, a partir de um ensino que possa sair de uma “educação bancária”, no dizer de Paulo Freire (1992), partindo para uma discussão em termos decoloniais, assumindo o risco de ser subversivo, no sentido de subverter a ordem das coisas, permitindo que o conhecimento trazido pelos alunos possa ser reconhecido, valorizado e ressignificado.

Assim, se o nosso objetivo como professores de História é proporcionarmos aos alunos *aprendizagens significativas*, e estas de caráter *crítico*, intentamos que o produto final do conhecimento seja não um mero conjunto de informações sobre processos e eventos históricos, bem como os consensos acadêmicos sobre os seus resultados mais visíveis. Buscamos como foco um sujeito que, reconhecendo-se como participante de sua cultura, consiga, ao mesmo tempo, ver-se fora dela, analisando-a criticamente (SHEINER, 2012 p. 04).

Dessa maneira, entende-se que os alunos trazem de casa um conhecimento prévio, não sistematizado, que faz parte de um contexto social, alicerçado a uma forma de refletir as coisas, sem a preocupação do rigor científico. “De maneira simplificada, este envolve o fato de que o indivíduo aprende a partir do que já sabe, acrescentando e reformulando o conhecimento, ancorando novas aprendizagens à cadeias de pensamento já existentes, modificando-as ou aprofundando-as” (SHEINER, 2012, p. 29). No entanto, o que se observa, é um currículo escolar estruturado em um cientificismo, produto do paradigma eurocêntrico, sem refletir sobre outras possibilidades de conhecimentos.

Por ora, basta afirmar que, ao tomarmos o aluno como perceptor e representador da realidade, o processo ensino-aprendizagem passa a mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento: a importância do erro, a incerteza do conhecimento e a sua parcialidade, a necessidade frequente de *desaprender*, a possibilidade do desvendamento da realidade, da *desconstrução* de verdades, de reconstrução de saberes em outras bases e argumentos (SHEINER, 2012, p. 29).

Outro princípio é o da interação social e do questionamento (SHEINER, 2012), visto que a aprendizagem acontece não somente com a interação com outros indivíduos do processo ensino aprendizagem (professores e alunos), mas também com o contexto social, pois esta relação está sujeita a modificações a partir da vivência e dos

questionamentos que virão como resultado de uma inquietação, quando os conhecimentos prévios estarão sendo sondados pelo novo.

O princípio da centralidade do livro-texto, diz que essa situação se caracteriza por não reconhecer outros materiais como fontes de informações, uma vez que a cultura do conhecimento, já está pronto e sistematizado através do livro didático, determina uma postura que nega outras possibilidades de informações. “No caso do ensino de História, este tem sido um princípio particularmente caro entre nós, professores. Afinal, quem de nós não apresenta a seus alunos uma gama variada de registros/vestígios históricos e/ou suas representações?” (SHEINER, 2012, p. 28). Em particular, os Ladrões do Marabaixo são fontes importantes porque se apresentam como um recorte temporal e espacial dentro de uma lógica que perpassa através de uma vivência de indivíduos dentro da comunidade, trazendo diferentes informações sobre a comunidade e a cidade.

Mas, então, o que viria a ser a aprendizagem significativa? A priori, parte do princípio de que há processos mentais que atuam a partir de um conteúdo significativo, que tenha sentido para quem aprende.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As idéias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem (PELIZZARI, *et al.*, 2002, p. 38).

Ausubel, percebia que o método da escola, através da memorização e de abusos excessivos por parte de professores eram inadequados para surtir os efeitos esperados em termos de aprendizagem, o que levou Ausubel a investigar os processos de ensino, levando em consideração que a aprendizagem dever ter sentido e significado, assim, desenvolvendo a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).

A TAS é uma das primeiras teorias educacionais, com ênfase no processo de ensino, que considera o conhecimento prévio do estudante como um fator fundamental para a compreensão dos conteúdos escolares, sendo considerado “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseia nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 08).

Com isso, David Ausubel não só muda o centro da discussão da aprendizagem, como também apresenta o desafio para o professor de saber quais conteúdos significativos poderiam ser elencados no planejamento. Isso, por si só, já

problematiza a necessidade de fazer a escuta sensível, no sentido de ouvir os alunos para que o planejamento possa ser melhor “enxuto” com conteúdo realmente significativos.

Poderíamos também tomar como exemplo a construção do subsunçor¹⁸ mapa. Na escola, as crianças formam conceitos de mapa geográfico através de sucessivos encontros com instâncias desse conceito. Aprendem que o mapa pode ser da cidade, do país, do mundo. De maneira progressiva, vão aprendendo que um mapa pode ser político, rodoviário, físico. Etc. O subsunçor mapa vai ficando cada vez mais rico, com mais significados, mais estável e mais capaz de interagir com novos conhecimentos. Dependendo dos campos de conhecimentos que o sujeito busque dominar suas aprendizagens futuras, terá que dar significado a conceitos tais como mapas cognitivos, mapas mentais, mapas conceituais, mapas de eventos e, sabe-se lá, que outros tipos de mapas (MOREIRA, 2011, p. 36).

Para Pelizzari *et al* (2002), Ausubel reconhece que os indivíduos possuem uma organização cognitiva interna baseada em conceitos não muito claro, e que necessita das relações que esses conceitos vão estabelecer entre si, sendo que, tais conceitos, estão em uma posição hierárquica de acordo com o tipo de abstração e generalização que possuem em relação a um conhecimento. Qual relevância possuem, que ou quais sentido (s) tem em aprender? Como isso opera?

O primeiro é o eixo relativo à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva. Essa dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada (PELIZZARI, *et al.*, 2002, p. 39).

De fato, essa dimensão requer, por parte do professor, um planejamento que possibilite ao aluno fazer essas conexões, onde esse conhecimento, antes de mais nada, precisa ser explorado com base nos pressupostos da relevância significativa para o aluno. “Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva” (PELAZZARI, *et al*, 2022, p.39).

¹⁸ “É o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por percepção como por descobrimento a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles” (MOREIRA, 2011, p. 14).

No entanto, para Moreira (2011), a passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa não irá acontecer de forma natural ou automática, isso dependerá da existência de elementos que possam preparar o aluno para esta aprendizagem, como por exemplo a predisposição. Também, não é garantia de que uma boa explicação, ou uma aula bem dada, serão condições favoráveis para que ocorra aprendizagem significativa. Isso requer que se elabore situações-problemas para que o aluno perceba a necessidade de ter sentido para a compreensão de uma determinada situação, e só a partir de então, a conceitualização irá ocorrer, na medida que o aluno vai dominando as situações progressivamente, dentro de uma dialética de conceitos, através de uma aprendizagem receptiva¹⁹.

Essa receptividade, depende muito de como professor apresentará o conteúdo para os alunos. Necessariamente não precisa que seja algo inusitado (que fuja a normalidade da aula), mas requer que essa receptividade seja aguçada em conhecer o novo, que poderá ser através de um livro, de uma aula, de um filme etc. “Aprender receptivamente significa que o aprendiz não precisa descobrir para aprender. Mas isso não implica passividade. Ao contrário, a aprendizagem significativa receptiva requer muita atividade cognitiva para relacionar, interativamente os novos conhecimentos com os já existentes (...)” (MOREIRA, 2011, p. 33-34). Isso de certo modo, requer que as atividades pensadas possam acenar para a possibilidade desse encontro entre os conhecimentos prévios e os trazidos pelo professor. Dessa forma, os ladrões de Marabaixo podem ser instrumentos de problematização entre aquilo que os alunos já sabem sobre o Marabaixo, enquanto dança e festividade, e aquilo que é novo em termos de interpretações e referências históricas nas canções.

A final, o que vem a ser esse status de significativo? De repente, o que seja significativo para o professor, não é para o aluno. O que fazer? Primeiro, é preciso pensar em um planejamento que permita a participação dos alunos diante do que seja necessário conceituar, desenvolver habilidades, objetivos entre outros. Segundo, o professor precisa estar predisposto em permitir que esse poder seja dividido com os alunos, o que por certo, exige um exercício hercúleo do docente em comungar esse poder, que antes era só seu, de escolher o que seja importante, ou não, em termos de aprendizagem.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá

¹⁹ “Aprendizagem receptiva aquela em que o aprendiz “recebe” a informação, o conhecimento, a ser aprendido em sua forma final” (MOREIRA, 2011, p. 32).

“enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 37).

Isso permite falar que nessa relação vertical, em moldes autoritários, ainda permanece na figura do professor, como aquele que sabe e o aluno como um recipiente que está “vazio”, pronto para receber os conteúdos selecionados pelo professor, como se o aluno não tivesse nada a acrescentar. Já em uma perspectiva de alinhamento horizontal, ambos, professores e alunos estão na condição de aprendentes, ou seja, todos aprendem na troca e na reciprocidade de informações, uma vez que o conhecimento não pode ser exclusividade de um (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, pensar a partir de uma teoria de aprendizagem para o ensino de história exige interpretar os discursos existentes em diferentes contextos históricos, e perceber as sutilezas contidas nas informações veiculadas nos livros didáticos. Não é interessante dizer que o Brasil foi colonizado pelos portugueses, isso qualquer livro informa, mas ressignificar, ou seja, dar sentido para uma informação que não está solta, mas que pertence a um universo muito maior, além de verificar o que está por detrás dessa informação, os aspectos ideológicos, de poder e de epistemicídio.

Para o aluno, talvez essa informação não acrescente em nada, mas se for associada com outras, que porventura sejam de seu conhecimento, essa informação passará a ter um peso maior.

Numa palavra comum em aulas de História, a “reinterpretação” dos conceitos produz e expressa a modificação da estrutura cognitiva. Por isso, a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende é tão destacada quanto a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes corpos de conhecimento objetos de aprendizagem (ALEGRO, 2008., p. 24)

Nesse sentido, é importante perceber que os alunos apresentam diferentes níveis de informação, o que leva o professor a elaborar metodologias que possam fazer aproximações dos alunos com a informação trazida pelo professor.

Em primeiro, partir do nível de desenvolvimento do aluno, isto é, a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento dos alunos, os quais nem sempre vêm marcados pelos estudos evolutivos existentes e que, por tal motivo, devem complementar-se com a exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes (alunos), o que já sabem ou têm construído em seus esquemas cognitivos. A soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento dos alunos. Em segundo, a construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora

na medida do possível; uma vez que se deseja que seja funcional, deve-se assegurar a auto estruturação significativa (PELIZZARI *et al*, 2001, p. 38).

Esses aspectos são importantes, porque lembra ao professor a necessidade de ser empático, de lidar com diferentes públicos, no sentido de que os nivelamentos de informações são diferentes e requer cuidado na hora que as estruturas cognitivas estiverem sendo acionadas. Segundo Piaget (1972), uma estratégia de ampliar ou modificar essas estruturas é estimular a discordância que cause desequilíbrio, momentaneamente, sobre a cognição estimulada por aspectos considerados relevantes pelo professor, que exercite a ousadia, no sentido de duvidar o que está posto e aparentemente acabado, em uma ação desafiadora para uma pedagogia da autonomia.

Tanto Paulo Freire quanto David Ausubel discutem a aprendizagem em termos de ter sentido e significado, no entanto Freire, trilhou o caminho da aprendizagem voltada para a Educação de Adultos em uma ação mais politizante sentido de libertar-se da obscuridade, da ignorância, com o desenvolvimento de uma consciência mais crítica enquanto Ausubel destinou seus estudos para os adolescentes. Além do que, os processos de aprendizagem dos adultos são bastante diferentes em relação aos adolescentes, o adulto já tem uma vasta experiência de vida enquanto os adolescentes ainda estão construindo esse arcabouço.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. seu ajustamento. Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia marca da liberdade (FREIRE, 1967, p. 45).

Essa autonomia se revela usurpadora do que está posto, cristalizado, e então, a partir daquilo que incomoda o indivíduo na sua dimensão cognitiva, histórica e pessoal, pois sua razão (natureza) de não aceitar o absoluto, o provoca constantemente, uma vez que o absoluto não permite duvidar, perquirir.

Essa dimensão (absoluta), está presente na aprendizagem mecânica com pouca ou quase nada de associação com o novo. A aprendizagem mecânica, apesar de suas limitações na ordem da historicidade, não pode ser posta de lado, ou deletada, uma vez que é a partir das diferenciações, identificando o que é mecânico do que não é, se

exercitará o significativo, pois, sua natureza (mecânica) é de levar o indivíduo a uma atmosfera de passividade, de uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados”- falso saber-que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1987, p. 49).

Em uma perspectiva de uma educação sustentada na memorização, e por muito tempo o ensino de história foi assim, envolve apenas armazenamento de acontecimentos, datas, nomes de personalidade (de dúvida heróica), e nada mais. Essa memorização, contribuiu e muito, para um ensino mecânico e que pouco problematizava a história. Nesse sentido, não era de estranhar a relutância e até a rejeição de muitos alunos por esse modelo de história.

A capacidade de memorizar e reter material provavelmente não tem relação positiva com a capacidade de se comportar inteligentemente (...). Todo professor experiente pode se lembrar de muitos alunos que desenvolveram uma considerável capacidade de memorizar materiais curriculares na maioria ou em todas disciplinas. Tais alunos geralmente obtêm notas altas. Contudo, quando colocados em situações que exigem, reflexão, ficam perdidos. (BIGGE, 1977, p. 314).

No mais, é consenso que aquilo que se memoriza facilmente se esquece, e as informações que são cobradas em nível de memorização, muitas vezes são informações irrelevantes, notadamente, associada à uma metodologia tradicional, muito comum nas Pedagogias Tradicionais, sendo o professor um agente assumidamente autoritário.

Nesse sentido, postula-se uma aprendizagem que não seja arbitrária com os conhecimentos prévios trazidos pela experiência dos alunos, mesmo sendo considerada pouca, pois é a partir dessa pouca experiência, que irá ser incorporados outras informações de natureza mais relevante. Ausubel (2003), ao chamar subsunçor ou ideia-âncora determinado conhecimento específico, chamava atenção de que os conhecimentos trazidos para indivíduo têm uma receptividade de maior ou menor significado, a partir do que ele compreende sobre o que lhe é dito.

A este conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem, David Ausubel (1918-2008) chamava de *subsunçor* ou *ideia-âncora*. Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos

depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles.

O subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de idéia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes (MOREIRA, 2012, p.22).

Nesse sentido, ao se trabalhar o Catálogo, por exemplo, que retrata os Ladrões de Marabaixo, o professor ao trazer aspectos históricos, como por exemplo, do desterro dos negros do centro da cidade para o bairro do Laguinho, informação contida no Ladrão intitulado “Por onde tu vai rapaz”, a idéia-âncora informará que esse processo está alinhado com o projeto de branqueamento do centro da cidade capitaneado pelo, então, governador da época Janary Gentil Nunes; o aluno terá condições de *linkar* com outras informações, ampliando ainda mais essa compreensão, como por exemplo, o preconceito contido nesse processo de transposição, e dessa forma, construir um significado através de um processo histórico de repercussões permanentes.

Isso, também, pode ser feito com o uso de um mapa:

Poderíamos também tomar como exemplo a construção do subsunçor mapa. As crianças na escola formam o conceito de mapa geográfico através de sucessivos encontros com instâncias desse conceito. Aprendem que o mapa pode ser da cidade, do país, do mundo. Progressivamente, vão aprendendo que um mapa pode ser político, rodoviário, físico, etc.. O subsunçor mapa vai ficando cada vez mais rico, com mais significados, mais estável e mais capaz de interagir com novos conhecimentos. Dependendo dos campos de conhecimentos que o sujeito busque dominar em suas aprendizagens futuras, terá que dar significado a conceitos tais como mapas cognitivos, mapas mentais, mapas conceituais, mapas de eventos e, sabe-se lá, que outros tipos de mapas. Então, ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de idéia-âncora para novos conhecimentos (MOREIRA, 2012, p. 03).

A partir desses aspectos, surge a necessidade de perguntar: Qual é o papel do ensino de história na interlocução de saberes locais? De certo que seria um ensino que saísse da aprendizagem mecânica que ressignificasse os conteúdos a partir de outras perspectivas: Freireana, Decolonialidade, Nova História Cultural, enfim, que rompesse com o currículo centralizador focado apenas na cientificidade iluminista, e que esses referenciais eurocêntricos estão comprometidos com a educação mecânica, castradora da autonomia.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo.

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os

homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (FREIRE, 1987, p. 51).

Com as crescentes mudanças ocorridas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os componentes curriculares passaram a focar nas habilidades que os alunos devem atingir em cada etapa de sua escolarização, com ênfase a um currículo mais enxuto e que valorizasse o sentido da aprendizagem, não mais em conteúdo que destoassem das mudanças sociais e tecnológicas.

Em obra conjunta, datada de 1969, Postman e Weingartner afirmavam que a escola, embora devesse preparar o indivíduo para viver em um mundo em constante transformação de conceitos, valores e tecnologias, continuava a se pautar por um ensino marcado por verdades absolutas, classificações baseadas em nomenclaturas rígidas e premiação de comportamentos servís, diante de padrões autoritários de relacionamento. A partir desses pressupostos, os dois autores criticavam uma educação que parecia destoar das mudanças sociais e tecnológicas do seu tempo, apontando para a imperiosa necessidade de se refundar as práticas pedagógicas, que deveriam, antes, ser voltadas para o “aprender a aprender” (SCHEINER, 2012, p.02).

Nesse sentido, é preciso destacar que na estrutura de um currículo rígido, fechado, as disciplinas (componente curricular), se fecharam dentro do seu próprio objeto, ou seja, cada uma se especializa no seu objeto, sem se dar conta de que podem transitar pelo objeto de conhecimento de outros componentes curriculares, sem perder de vista sua especificidade. Mas, infelizmente, o que se observa, é um currículo fragmentado, sem dialogicidade com outros conhecimentos. Infelizmente, isso é muito comum no ambiente escolar, divergindo do que se percebe através deste mundo, cada vez mais globalizado, com seus territórios e fronteiras cada vez mais próximos e conectados entre si.

3.2 A Interdisciplinaridade como recurso de aprendizagem no uso do catálogo

De certo modo, a teoria de David Ausubel pode ser compreendida como uma forma de dialogar com outros campos de conhecimento, pois sua teoria traz essa perspectiva quando estabelece uma interseccionalidade com um determinado assunto.

Isso poderá ser verificado com a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e refletem uma nova perspectiva de organização curricular pautado no diálogo e na troca de saberes entre os diferentes componentes curriculares, saindo do isolamento e da criação de barreiras entre esses saberes. O que não significa dizer que os objetos de conhecimentos de cada componente curricular irão se confundir, ou um irá absorver o outro. Permanece a especificidade do campo de investigação, o que se se

defende é o diálogo entre esses saberes com a clara certeza de que cada campo possui seu próprio objeto de análise.

A interdisciplinaridade, surge em um momento de efervescência de mobilização de alunos que reivindicavam um ensino mais próximo das questões sociais, políticas e econômicas na década de 60 na França e Itália (FAZENDA, 1994). Desta maneira, se pensava em um movimento que não ficasse preso ao enciclopedismo científico, e que não estivesse longe das grandes questões sociais (democracia, participação popular etc.). Desta forma, a interdisciplinaridade se apresentaria como resposta por essas reivindicações, uma vez que a solução das demandas sociais não viria apenas por uma disciplina ou saber, precisaria mais do que isso, seria necessário a participação de outros campos de investigação.

Quando falamos em interdisciplinaridade, estamos de algum modo nos referindo a uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber. Todavia, essa interação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes. E é justamente para distinguir tais níveis que termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade foram criados (CARLOS, 2022, p.01).

Neste sentido, Carlos (2022), considera que a multidisciplinaridade seria o primeiro nível de integração entre as disciplinas. Ela se caracterizaria por uma ação conjunta entorno de um tema comum, mas que se revela fragmentada na medida que os temas estão postos sem que se vislumbre uma cooperação entre as diferentes disciplinas (JAPIASSU, 1976), ou seja, o domínio teórico-metodológico de cada disciplina está evidenciado, no entanto, são estanques, sem que haja uma ligação entre os domínios (saberes) de cada disciplina, o que se evidencia é a falta de alguma organização ou coordenação entre esses domínios (CARLOS, 2022).

Na pluridisciplinaridade, já se observa algum tipo de interação entre os conhecimentos, muito embora estejam em um mesmo nível hierárquico, ou seja, não há uma coordenação vinda de um nível superior que estabeleça, de forma sistêmica, uma interação, assim, compreende-se que a interação ocorra de forma muito casual, sem que exista uma intencionalidade que estabeleça a comunicação entre os saberes disciplinares.

Já a interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976), há uma forte ligação entre as disciplinas, definindo o nível imediatamente superior, o que leva a uma noção de coordenação e diálogo entre os diferentes campos teóricos, estabelecendo eixos de comandos, e assim orientando as ações disciplinares para um fim comum. E mais, Fazenda (1994), assevera de como seria uma sala interdisciplinar:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. (...) numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar (FAZENDA, 1994, p. 86).

Uma outra forma de pensar na interação entre as disciplinas, é a transdisciplinaridade. Essa tendência representa um avanço que vai além da interdisciplinaridade, sua preocupação é no campo da epistemologia. Segundo Japiassu (1976), a compreende como uma espécie de coordenação de todas as disciplinas, interagindo em vários sistemas disciplinares, em que sua interpretação nos diferentes temas (eixos), fatos, fenômenos é mais geral, no entanto, essa tendência faz uma abordagem mais holística (geral) o que impede de se deter em uma compreensão mais próxima de cada campo teórico metodológico, e assim ficando em nível mais superficial.

De todos os enunciados sobre Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade, Multidisciplinar, Pluridisciplinaridade, sem dúvida a mais próxima do que se propõem a discutir, em termos, de aprendizagem é a Interdisciplinaridade. Isso porque, a Interdisciplinaridade apresenta uma correlação muito próxima entre os domínios de estudos, dos diferentes componentes curriculares em termos epistemológicos e teórico.

Ao tematizar as letras dos Ladrões do Marabaixo, haverá a necessidade de buscar diferentes interpretações no campo da Geografia, do Ensino Religioso, da Língua Portuguesa, das Artes, das Ciências, buscando uma maior aproximação entre esses diferentes campos de estudos. Para Japiassu (1976), essa é a forma mais próxima da Interdisciplinaridade, mas que só será possível com a pesquisa, explorando seus fundamentos e suas relações com os temas propostos. Isso pode ser perfeitamente viável através dos ladrões de Marabaixo, gerando um entendimento mais lato do tema explorado.

Essa forma de utilizar essas letras, não serve apenas para o conteúdo da história, mas transita por diferentes componentes curriculares, onde o professor pode estabelecer outros diálogos com outros campos e objetos de estudos, através da interdisciplinaridade

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL 2002, p. 34).

A partir dessas informações, o professor poderá aprofundar o assunto, trazendo vários elementos presentes nos Ladrões, como exemplo a historicidade, a percepção, a religiosidade, o cotidiano, a sátira entre outros, e assim poder demonstrar para os alunos que as letras tem diferentes conteúdos, e que tratam muito das coisas que aconteceram e, ainda, acontecem no Amapá.

Assim, o catálogo procurou trazer alguns temas abordados nos Ladrões, com o objetivo demonstrar que as letras discutem diferentes assuntos que fazem parte do universo da comunidade. Nesse sentido, elencou-se alguns exemplos de Ladrões de Marabaixo, organizados a partir de diferentes temas, e o que discutem em suas letras.

Quadro 01. Temas de Ladrões de Marabaixo e o que retratam

LADRÃO	COMPOSITOR	ANO	TEMA	RESUMO
HISTÓRIA				
Aonde tu vais rapaz	Raimundo Ladislau/ Bernardino Sena	s/d	Transposição dos negros do centro da cidade para o bairro do Laguinho	O Governador Janary Nunes, através de uma política de branqueamento realiza a transposição dos negros para outra região denominada de Laguinho
Irmã Catita	Velho Eufrásio	s/d	Freira (religiosa), de baixa estatura, queira subir para verificar a parte interna do avião que aterrisou na praia em frente da cidade de Macapá.	Avião 1ª Guerra Mundial que fez um pouso forçado (falta de combustível) na praia, o que chamou bastante atenção dos moradores, que deslocaram para conhecer a novidade
Novo Amapá	Raimundo Hildemar Maia	s/d	Refere-se ao naufrágio do barco motor “Novo Amapá”, ocorrido no dia 06 de janeiro de 1981.	Outro ladrão que narra um fato da história local refere-se ao naufrágio do barco motor “Novo Amapá”, ocorrido no dia 06 de janeiro de 1981, sendo considerada uma das maiores tragédias da região norte, dentre as quais a da esposa de Raimundo Hildemar Maia que, em homenagem à companheira, compôs o ladrão sobre o naufrágio
RELAÇÕES AMOROSAS				

Cafusa	Domínio Público	s/d	Separação de casal, mal resolvida	É um exemplo de como uma separação, mal resolvida, pode expressar um sentimento de raiva: “Ladrão: Tomara eu já te ver morto/E os urubus de comendo/E os teus ossos na bandeja Pela rua se vendendo”. Essa é uma demonstração de sentimentos de alguém que não assimilou muito bem a separação, no entanto, o ladronista foi precavido, pois preservou a identidade da pessoa.
Os Curicas	Domínio Público	s/d	Menciona os elementos constantes na dança do Marabaixo	Os versos mencionam a figura do Mestre Julião, o qual fez parceria com Raimundo Ladislau, dupla de maior expressão no marabaixo, tendo Raimundo como compositor e Julião como cantador. Mestre Julião Tomaz Ramos morreu em Macapá, em 24 de junho de 1958, aos 78 anos de idade.
Eu, caio, eu caio, eu	Domínio Público	s/d	Rompimento de relacionamento, mas que ainda tem esperança de reatar	Sugere que um relacionamento teve seu ponto final, mas que ainda há uma certa tentação em retomá-lo, por isso pode ser que a pessoa “caia” nessa tentação. As lembranças registradas através dos ladrões, é parte de uma subjetividade que estão circunscritos no cotidiano de quem observa e transforma em cantoria
COTIDIANO				
Eu tinha mamãe eu tinha	Manoel dos Anjos	s/d	Situações corriqueiras do dia a dia, embalado por uso de recursos	Faz referência a situações corriqueiras do dia a dia da comunidade, onde a percepção de um cenário construído a partir de vivências, sentimentos passam a constituir um arcabouço de relatos do

				que se vive na comunidade, sem perder de vista a necessidade de se registrar os fatos presenciados ou não por aquele que constrói o Ladrão, o qual faz questão de registrar
Ô lavadeira	Domínio Público	s/d	O uso da ocupação de Lavadeira, muito comum até os dias de hoje	A ocupação de lavadeira é utilizada como referência de uma ocupação muito comum na região. Embora, haja o uso de máquina de lavar, ainda assim, muitos pagam para pessoas (normalmente mulheres) lavarem as roupas
PERSONALIDADES DE MACAPÁ				
Dona Flor	Esmeraldina Santos	s/d	Homenagem a Maria Francisca Ramos dos Santos (Dona Chiquinha), um dos ícones do Marabaixo	O Ladrão “Dona Flor”, teve como inspiração, Maria Francisca Ramos dos Santos, “a Dona Chiquinha”, uma das figuras marcantes do Marabaixo. Sua história de vida se confunde com a própria história do Marabaixo, sua origem remonta a história e cultura dos afrodescendentes do Amapá
Às quatro da madrugada	Manoel da Paciência	sd	Narra a história de Eliezer Levy, figura muito conhecida no período e que se tornaria Intendente de Macapá	Major Eliezer Levy, pertenceu a Guarda Territorial, amigo de Magalhães Barata, o que o favoreceu o levando a condição de Intendente de Macapá, onde governou até 1936. Durante sua administração Eliezer Levy foi o responsável por obras de saneamento da febre amarela, além de realizar reformas no prédio da Intendência de Macapá, pela construção do

				trapiche, posteriormente batizado de Trapiche Eliezer Levy.
RELIGIOSIDADE				
Tenho fé em deus	Manoel da Paciência	s/d	Esperança de dias melhores, através da fé nos Santos de devoção	Demonstração inequívoca da devoção de alguém que pede a Virgem Santa a felicidade, como forma de demonstrar a fragilidade do ser humano, na esperança de que, como filho (a) de Deus, merece ser feliz. Não é por acaso que os Ladrões sempre mantêm esse diálogo com o transcendente.
Guardariô	Domínio Público	s/d	Traz vários elementos do catolicismo popular, formando um sincretismo religioso entre dança, rito, sacramentos e fé	O sentimento religioso dedicado aos santos católicos de devoção (Nossa Senhora, São Jorge, São José entre outros) são muito frequentes nos ladrões, pois essa relação é consequência, por extensão, do sincretismo religioso entre o catolicismo e o marabaixo, uma vez que o devoto participa do marabaixo sem deixar sua fé, e assim, criando um perfeito sincronismo entre esses dois universos.
Maria do Céu	Domínio Público	s/d	Conjugação de elementos do Catolicismo Popular e elementos do Marabaixo, entronizando um calendário religioso nas festividades do Marabaixo	Revela a devoção dos participantes em relação ao Divino Espírito Santo, o qual faz parte do ciclo do Marabaixo. O sentido dos ritos praticados pelos marabaixeiros cria uma representação simbólica toda cheia de sentido, pois evidencia uma certa obrigação de ser partícipe de todos os atos criados, desde a retirada da murta até a derrubada do mastro, evidenciando todo o

				esforço em estar presente nos diferentes momentos dos festejos, de certa forma, credencia, o devoto a receber as bênçãos do santo de adoração.
SÁTIRA				
Rosa branca açucena	Domínio Público	s/d	Utiliza da sátira para fazer ironia e/ou criticar determinados situações presentes no cotidiano .	Esse ladrão é considerado com uma sátira, ao referenciar a o infortúnio de alguém que não tem mais nem o sapato, uma vez que é própria da sátira criticar instituições políticas, morais, hábitos e costumes. a sátira tem como característica principal a forte carga de ironia e sarcasmo.
Eu não sei ler nem escrever	Domínio Público	s/d	Educação escolar para poucos, ficando a cargo da igreja católica essa responsabilidade	A educação brasileira durante o período que antecedeu a transformação do Amapá em território foi tratada como privilégios para a população local. Isso porque o Governo de Janary Gentil, tinha nítida preocupação de sanear e criar as condições favoráveis para que o Território fosse viável, sem incluir em seu plano a matrícula escolar para todos. Nesse sentido, a educação, como no resto do país teve a participação da Igreja Católica, o que permitiu que dominasse este setor, utilizando-a como instrumento de catequização da população local.
ESCRAVIDÃO				
Senzala	Antônio José	s/d	Revelam a dor o sofrimento de quem viveu nas senzalas	As senzalas eram as habitações dos negros escravos brasileiros, que existiram durante todo o período da escravidão (séc. XVI e XIX). Eram

				construídas dentro do domínio de seus proprietários. Normalmente eram grandes galpões, sem nada de conforto, sem divisórias, de chão batido, normalmente construídas de madeira e barro. Muitos negros dormiam acorrentados para evitar possibilidades de fuga.
Negro eu sou do Sul	Velho Congó	s/d	Trata da violência praticada contra negros, e que desenvolve um sentimento de raiva contra o seu algoz.	A população negra escravizada sofreu vários tipos de violência: a física, a psicológica, tudo em conformidade com os interesses de seus proprietários. Negros foram capturados, traficados, vendidos como mercadorias, explorados sexualmente, tudo sob o auspício de leis lenientes.

Fonte: Autor, maio de 2022

O Catálogo trouxe dezessete Ladrões que foram coletados a partir de bibliografias de autores que discutem o Marabaixo, assim como de uma Cartilha elaborada, a pedido de Raimundo Lino Ramos, popularmente conhecido como “Mestre Pavão”. Poderia ser bem mais do que dezessete, mas a idéia era reunir dois ou três Ladrões que estivessem discutindo o mesmo assunto, com o intuito de demonstrar a diversidade de temas presentes nas composições das letras. A ideia é orientar o professor no uso de suas letras, contextualizando um assunto a partir de seus conteúdos.

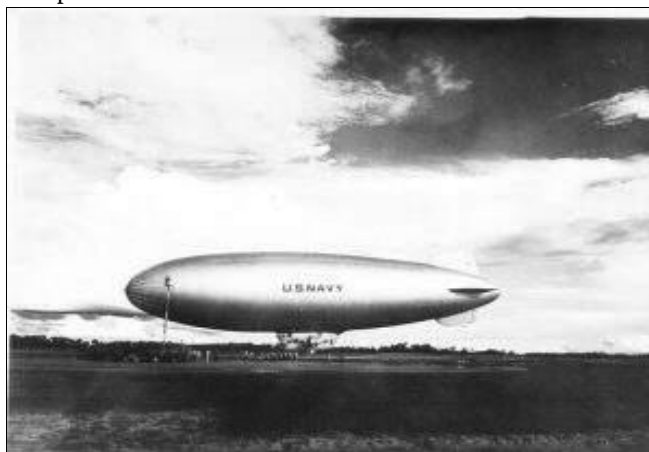
Nessa perspectiva, têm-se vários temas que se alinham a diferentes acontecimentos. O ladrão “Aonde tu vais rapaz” faz referência a um processo de retirada previsto em seu plano de governo de edificar casas para os servidores públicos, bem como a uma estratégia de branqueamento do centro da cidade, isso no ano de 1944. Há ladrões que tecem críticas quanto essa política de remoção, como por exemplo: “A Avenida Getúlio Vargas/Tá ficando um primor/As casas que foram feitas/Foi só pra morar doutor” (VIDEIRA, 2009, p. 152). Os negros têm a clara compreensão que tudo o que estava acontecendo tinha um propósito: servir os outros, e não atender as demandas dos moradores originários.

Nesse aspecto, é importante dizer que o Marabaixo se apresenta como instrumento de resistência, uma vez que está presente até os dias atuais, apesar de muitos ataques de natureza preconceituosa, racistas, discriminatórios, em que, sua permanência representa vozes do passado que ecoam no presente, demonstrando a força que tem esse movimento. Isso expressa como essas narrativas estão conectadas através de um passado comum e que, de certa forma, passam a reivindicar uma identidade que os une a partir de uma história contada, revelando a existência de uma memória coletiva. “As memórias pessoais de cada membro do Marabaixo compõem a história de lutas das comunidades negras no Estado do Amapá. A remontagem da cerimônia comemorativa enfatiza o passado configurado em uma ‘autobiografia coletiva’.” (PEDRO; COSTA; CALEIRO, 2020, p.17)

O Ladrão “Irmã Catita”, retrata o aspecto curioso que aconteceu na frente da cidade de Macapá, com aterrissagem forçada de um avião da 2ª Guerra Mundial, e que as pessoas não conheciam, ainda, o que era um avião. Todos ficaram assustados e curiosos, dentre os curiosos tinha uma freira de estatura pequena e que estava tentando subir no avião pela asa para “matar” a curiosidade. “Corre, corre minha gente/Vamos na praia olhar/O barulho vem de cima/É na água que vai pousar” (VIDEIRA, 2009, p. 164). Esse ladrão apresenta aspectos importantes porque revela que o Brasil durante a 2ª Guerra Mundial fez acordo com os Estados Unidos das Américas (EUA), no sentido de liberar seu espaço aéreo, a fim de que aeronaves dos EUA pudessem abastecer de combustível na localidade do Município de Amapá e continuar as viagens ao destino traçado.

A participação brasileira na II Guerra Mundial não se deu só com o envio de tropas para a região conflituosa, como a tomada do Monte Castelo na Itália. No Brasil, a participação também teve seu registro com as instalações das bases aéreas em Natal no Rio Grande do Norte, bem como no Município do Amapá, onde os EUA instalaram uma base de operações de dirigíveis.

Figura13. Dirigível no Município de Amapá no Território do Amapá



Fonte: Diário do Amapá/Turismo (2016). Acesso em: 15/08/2022

O catálogo traz informações adicionais, cujo o objetivo é acrescentar ao professor um pouco mais sobre o assunto, tais como: Você Sabia; Curiosidades; Para Aprofundar Mais. O objetivo é possibilitar a visualização de outros temas presentes nos Ladrões.

No catálogo é sugerido o uso de vídeos como recurso para saber mais sobre determinado assunto, pois entende-se que a escola precisa estar acompanhando essas mudanças no campo das tecnologias. Essas transformações exigem, por parte do professor, uma atualização em termos do uso de multimídias, uma vez que os alunos as utilizam constantemente, buscando informações que vão além da explicação do professor e do uso do livro didático

Todas essas transformações exigem uma nova postura metodológica do professor, pois vivemos um novo paradigma educacional. Percebe-se que as formas de aquisição e troca de conhecimentos não se restringem mais exclusivamente na figura do professor ou dos livros tradicionais. Sons, imagens, interatividade, animações fazem parte da vida cotidiana dos nossos alunos e o ritmo acelerado de introdução dessas novas ferramentas na sociedade não podem em hipótese nenhuma serem ignoradas pela escola. Apesar de toda a tecnologia disponível e mesmo presenciando as transformações da sociedade, muito pouco tem sido feito para modernizar as tradicionais aulas expositivas, nas quais o professor transcreve um conteúdo para o quadro negro e os alunos copiam para seus cadernos. Faz-se necessário uma nova postura do professor para que ele caminhe de encontro aos anseios do educando, utilizando-se das ferramentas tecnológicas que ora nos propomos a discutir e, através delas, crie estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativas para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional (...) os alunos estão prontos para a multimídia, pois são de uma geração que nasceu sob o fascínio das novas tecnologias. Todavia, o professor que é de uma geração diferente terá que adequar sua forma de trabalho para atrair essa platéia acostumada a cor e movimento. Para isso será necessário que o professor se atualize e aprenda a utilizar as tecnologias existentes. Não basta ter um laboratório e/ou sala de vídeo equipado, é necessário que se saiba operá-los. (FRIEDRICH; CONRAD, 2012, p. 02-05)

A preocupação também foi trazer a maior quantidade de fotografias, já que se trata de um catálogo, muito embora, conseguir essas fotografias não tenha sido tarefa muito fácil, visto que remontam algumas décadas, ou que muitas pessoas detentoras, resistem em emprestar para fazer a digitalização.

Nesse sentido, ao utilizar o uso de fotografias, os precursores da revista *Annales*, reivindicavam a ampliação sobre as fontes documentais, ou seja, que não ficasse restrito somente o que foi registrado (escrito). É bem verdade que a história pode utilizar-se de várias fontes, dentre as muitas, a fotografia.

Ao abordar novas problemáticas, ao construir-se segundo novos modelos, a História atual serve-se de novas fontes ou procura dar tratamento novo às fontes tradicionais. Por essa razão, se utiliza, cada vez mais, uma vasta gama de fontes, na qual as fotografias têm o seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais (DIAS, 2012, p. 31).

É cada vez mais crescente o uso da fotografia no ensino de história, desde uma simples referência até a um estudo pormenorizado com o uso da fotografia, utilizando-se de diferentes contextos históricos onde a imagem vale mais que mil palavras. “É sempre necessário perguntar o que está sendo fotografado, a fim de compreender por que, e para que algumas fotografias foram feitas? Uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e há arbitrariedade na captação das imagens” (DIAS, 2012, p. 37). Sem dúvida a captura da imagem pode revelar a intenção de quem a enquadrou em suas lentes, a qual propósitos serviria? Por que este ângulo e não outro? São questões postas e julga-se necessário esmiuçar.

É fundamental fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para uma leitura consciente da fotografia, deste modo podemos contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos meios de comunicação. Tornar os alunos civicamente responsáveis, capazes de analisar, escolher, decidir e valorizar. Por outro lado, a utilização da fotografia também permite valorizar outros sistemas de comunicação para além do verbal aproximando a Escola da civilização da imagem em que vivemos (DIAS, 2012, p. 38).

Dessa maneira, cabe ao professor a tarefa, nada fácil, porém desafiadora, de desvendar as várias significações, onde vários elementos podem interagir, de forma a percorrer o mesmo caminho, ou não, tudo vai depender do olhar de quem analisa a imagem, o que por certo resultará em várias interpretações, que poderá ser de natureza social, histórica ou econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos pós-de-coloniais no Ensino de História indígena e afro-brasileira são produtores de epistemologias que se desdobram em saberes marcados pelas cosmologias tradicionais, e que são ao mesmo tempo memórias sociais, fontes históricas e historiografia, ela mesma, em muitas formas vernaculares.

Procurou-se enfatizar aqui uma perspectiva decolonial para o sentido científico dado aos Ladrões de Marabaixo: não são apenas fontes históricas para pesquisa historiográfica, mas uma historiografia em andamento, realizada por historiadores comunitários - chamados guardiões da memória por outras epistemologias -, com sua episteme própria, seus sentidos de espaço e tempo próprios, suas cartografias temporais próprias, e seu registro de preferência: os Ladrões de Marabaixo, registro oral e musical a um só tempo.

A história do Marabaixo, sem dúvida, revela aspectos primordiais da história das comunidades afroamapaenses. Isso está associado com a produção de versos e prosas que são musicalizadas e que traduzem um enredo que noticia vários aspectos do cotidiano da comunidade, e suas interpretações sobre os fatos históricos e sua visão de mundo.

Os Ladrões, se enquadram na pedagogia da memória, ou seja, de que relatam sua história partir de contextos vivenciados na comunidade, e que ao mesmo tempo é um espaço em disputas por outras memórias, pois outras memórias podem ser ou não reconhecidas como importantes. Dessa maneira, cabe ao Professor (a) resgatar esses acontecimentos contextualizando, através de um exercício entre o que se lê, e o que representa, refletindo sobre os diferentes temas existentes nos Ladrões em um processo de ressignificação de conhecimento. O que só será possível com a orientação do Professor (a) através de seu engajamento e comprometimento com a recuperação da história de negros e negras do bairro do Laguinho.

Em termos práticos o Ensino de História, se revela como grande possibilidade de realizar diferentes abordagens, sobre diferentes temas, utilizando-se de diversas fontes, linguagens, abordagens temáticas entre outros. Essa diversidade ajudará os professores (as) na formação de uma consciência histórica de seus alunos (as), pois ao perceber que essa consciência ocupará outros espaços que não somente a escola, isso porque a vivência, as experiências, vão além da escola. O meio que se vive, por exemplo, traz a

reminiscência, mas ao mesmo tempo indaga por que isso aconteceu, em um exercício constante de perquirir sobre esses os acontecimentos.

O uso da música, por si só, é fonte de pesquisa, porque reúne vários aspectos de quem a compõem: apreensão do cotidiano, interpretação de quem faz o recorte, e a escrita dos versos. Assim, ao falar dos Ladrões de Marabaixo como possibilidade de fonte de pesquisa, através de uma história local, se entende que as letras testemunham a forma como o produtor percebe o cotidiano, que se reverbera na: religiosidade, política, cultura, entre outros.

Colocado nestes termos, nas cantigas de Marabaixo essas representações estão postas, de tal maneira que as letras repercutem um entendimento, e tem um sentido de ser para o indivíduo e para o grupo.

Nesse sentido, a linguagem faz remissão aos antepassados que a utilizavam, rememorando com o uso em versos nos Ladrões, e que são remodelados, criando um novo sentido, a partir de um novo entendimento que se tem: “Lá vai uma lá vai duas, ô diar, lá vai três, ô diar, lá vai a faca no cacete ou no quicê, ô diar”. Pra compreender é preciso perguntar: o que significa? o que diz? São usos de expressões que descendem dos primeiros africanos escravizados que chegaram no Amapá, e que há todo um sentido, uma emoção e uma lógica para quem canta e dança.

O Catálogo como recurso é um instrumento interessante, mas que só terá sentido se houver um planejamento adequado para as aulas. Não basta inseri-lo nas aulas, sem antes fazer a relação com os objetivos, habilidades e competências traçados pelo professor e previstas pela BNCC para cada ano. Dessa maneira, o Catálogo assume uma função equiparada com o livro didático, mas com uma distinção: o material do Catálogo traz informações de uma determinada localidade, de uma historicidade que o livro didático não consegue contemplar.

As atividades não foram trazidas pelo Catálogo, porque o objetivo é apresentar vários temas contidos nos ladrões, deixando a/o professor/a livre para propor suas atividades de sala. Nesse sentido, considerou-se importante discutir a importância do uso da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, pois acredita-se que os alunos trazem várias informações, a partir de suas vivências na comunidade, em casa, igreja, nos barracões de marabaixo, sendo papel do professor sistematizá-las, dar-lhes sentidos e significados.

O que se tem observado nas escolas, de um modo geral, é aprendizagem mecânica, sustentada na memorização de conceitos sem ter uma real compreensão do

sentido em aprender. Dessa forma, o catálogo pode ajudar na estrutura do aprendizado, isso porque se compreende que o ensinar está vinculado ao aprender, visto que o educador não é aquele indivíduo que só ensina, mas a partir das interações de sala, o saber vai ganhando sentido e significados.

Essa forma de pensar o ensino, possibilita ao professor planejar diversas atividades pensando no aluno como o centro deste processo, o que exigirá do professor planejamento para os objetivos traçados, com perspectivas de visualizar nas letras do Marabaixo, muito da história do povo do Amapá, e de forma particular, da singularidade dos negros do bairro do Laguinho.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Lei Nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025. Publicada no Diário Oficial do Estado nº 5982, de 24.06.2015. Disponível em:

< http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743&op>. Acesso em: 24/03/2021.

_____, Secretaria de Estado e da Educação. **Referência Curricular Amapaense. Educação Infantil e Ensino Fundamental**.

Disponível em: <<https://seed.portal.ap.gov.br>> Acesso em: 24/03/2020

_____, Tribunal de Justiça do Estado do Amapá. **Nossa reverência aos negros do Amapá**. Disponível em: <https://www.tjap.jus.br/portal/.html>. Acesso em: 27/08/2020.

_____, Governo do Estado. **Lei Nº. 1196 de 14 de março de 1998**, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743&op>. Acesso em: 20/08/2020

_____, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº. 051/2012-CEE/AP**, Estabelecer normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais [...]. Disponível em:

< <https://cee.portal.ap.gov.br/>>. Acesso em: 15/09/2020.

AUSUBEL, D.P. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Dissertação de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, UNESP.2008 Disponível em:

< <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102251>>. Acesso em: 28/07/22

ARAÚJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios InterMeio: **revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.127-145, jan./jun. 2015.

ARANTES, Erika Bastos; COSTA, Rafael Maul de Carvalho. Ensino de história e descolonização do currículo: Diálogos para uma Educação Popular e antirracista *In*: LOBATO, Sidney; VASQUEZ, Eliane Leal. MARTINS, Carmentila das Chagas (orgs.) **Currículo e concepções da história ensinada** - Curitiba: Editora CRV, 2022.136 p. (Coleção: Aprender História - v. 1)

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica**. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>> Acesso em: 02/03/2022

ANJOS, José Carlos Gomes dos; ALMEIDA, Luciana Schleder Almeida. Modernidade e anti-modernidade na memória coletiva construída nos territórios negros: São Miguel dos Pretos na restinga Seca-RS. *In*: **Humanas: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. Universidade do Rio Grande do Sul. Vol. 16, n.1 (jan/jun). 1993) – Porto Alegre. 1993.

AGRA, Glenda. **Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel**. Rev. Bras Enferm. 2019;72(1):258-65. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>. Acesso em: 28/07/2020.

ABUD. Kátia (org.). **Ensino de História-Novos horizontes**. Cadernos Cedes, Campinas. V.25 n. 67, set. dez 2013.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Hanesian. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15/05/21.

_____. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/conselho>>. Acesso em: 05/03/2022. 12:59

_____. **Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11.

Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01/03/2022

_____. **Lei Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25/03/2021.

_____. **Lei Nº 10.693 de 09 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", e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24/03/2021.

_____. **Lei Nº 11.645 de 11 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, 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 e Indígena". Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm, Acesso em 24/03/2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 24/03/2020.

_____, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>. Acesso em: 14/05/2020

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

_____, Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). **Marabaixo**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1941>. Acesso em: 08/05/2021.

BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Trad. José Augusto da Silva Pontes Neto (e) Marcos Antônio Rolfini. São Paulo, EPU, Ed. Universidade de São Paulo, 197.

BARBOSA, Cleber. Americanos no Amapá: Base da Segunda Guerra Mundial é atração. **Diário do Amapá, Turismo**. Publicado em 3/12/2016 7:22. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/turismo/americanos-no-amapa>. Acesso em: 23/06/22

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: EDUNESP. 1992.

BLOCH, March. **Apologia da História ou Ofício do historiador**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. Série ensino fundamental. São Paulo: Cortez 2004.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035 Ensino de Humanidades.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada história profana. **Revista Brasileira de História**. Vol. 13, nº 25/26. pp.193-221, São Paulo. Set.92/ago.1993

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CANTO, Fernando. **A Água Benta e o Diabo**. 2ª ed. Macapá, Fundação e Cultura do Estado do Amapá-FUNDECAP. 1988

_____. **Tela & quintais**. Macapá, CTA/IOP, Macapá: 1987.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**.

Disponível em: <<https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/o-que-e-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 19/04/2022. 05:51

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas. *In*: Cotidiano escolar e práticas interculturais. 802 **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2013

COUTO, Eliseu Pereira. SANTOS, Jakson Rosendo dos. Planejamento interdisciplinar: uma ação docente na construção do conhecimento acadêmico. **Revista Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 14 – Ano VII – 10/2018 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – Disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozes. Acesso em: 02/03/2022

CARDOSO, O. P. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. USP. Disponível em: <http://www.tese.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-113710/pt-br.php>. Acesso em: 17/04/2020.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates Macapá**, v. 4, n. 1, jan/jun.. 2017 IISSN 2446--8215 <Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteira>>., Acesso em: 01/02/22, 12:11

COELHO, João Paulo Pereira; PEREIRA COELHO, Marcos BERTOLLETI, Vanessa Alves. **Uma análise histórica do ensino de história no Brasil: regime militar (1968-1972) e conservadorismo pedagógico**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psiciopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553003/2/Marciane%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 08/01/2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982

COELHO, Helen Costa. **Discurso religioso nos ladrões de marabaixo: relações culturais na constituição do sujeito-fiel**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Disponível em: <<http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/32>>. Acesso em 10/04/2021

COSTA, L. P. **Música no ensino de História: a canção popular brasileira como documento em sala de aula.** Música Popular em Revista, Campinas, ano 6, v. 2, p. 153-179, jul.-dez. 2019.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica.** 5ª edição. Atualizada de acordo com a versão 20000 da NBR 6023. Pearson Prentice Hall. São Paulo. 2002.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates Macapá**, v. 4, n. 1, jan/jun.. 2017 IISSN 2446--8215

<Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteira>>., Acesso em: 01/02/22, 12:11

COSTA. Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra **Soc.estado.** vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>. Acesso em: 27/08/2021

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos avançados.** Vol. 05, Nº 11. São Paulo Jan/abril. 1991.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010>. Acesso em: 03/05/21

_____. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural entre práticas e representações.** Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

DU BOIS, Web. **As Almas da Gente Negra.** Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DIAS, Ana Isabel Sousa. **A Fotografia no Ensino da História.** Dissertação de Mestrado. Faculdade Letras da Universidade do Porto, 2012

DE SANTIS, Adrianna Cristina Lopes Setemy. Ensino de História, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. Dossiê. **Revista História Hoje**, v. 10, nº 19, p. 12-29 – 2021. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/20/showToc>>. Acesso em 13/05/2021

FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola.** Editoria Appris, Curitiba. 2015.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FRIEDRICH, Iara Inês Hickmann; CONRAD, Carla Cristina Nacke. Uso e Produção de vídeos nas aulas de História: Limitações e Possibilidades. **Rev. PEC**, Curitiba, v.4, n.6, p.26-57, jul. 2012-jul. 20014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2391-8.pdf> Acesso em: 27 de junho de 2022. 04:33

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e terra, 1987

_____. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. Rio de janeiro. Paz e terra, 1992

FANON. Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora. UFJE, 2005

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Orgs. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FERNANDES, Fernando. **A Integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978

FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2011.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Viagens: um estudo da viagem religiosa de Ita, Baixo Amazonas**. 2. Ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.693/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

GARIGHAN, Gregorie. **Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano**. *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 20/05/2021.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano>. Acesso em: 29/12/2022.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil *Cadernos de Pesquisas*, v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014 669. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?format=pdf&lang=pt>>

Acesso em: 29/12/2022.

GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, 31(1), 15–24. 2016

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077> Acesso em: 27/02/2022

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**, 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês. La Memoire Collective. 2ª ed. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Presses Universitaires de France. Paris, França, 1968.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e Ensino de História:** Palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012 – (Coleção práticas docentes, 2).

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.

JAPIASSU, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. **Rev. Currículo, La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: < <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 22/08/2022.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete. A invisibilidade da cultura negra nos currículos escolares. *In: Educar para a convivência na diversidade:* desafio à formação de professores (Orgs). São Paulo: Paulinas, 2009

LE GOFF, Jacques. *In: Apologia da História ou Ofício do Historiador.* Editora Zahar. Rio de Janeiro. RJ. 2002.

_____. **História e memória.** II volume, Memória. Coleções lugar da História. Edições 70, Lisboa/Portugal, 2000.

LUNA, Verônica Xavier. **Um caos que abriga histórias de vidas:** sociabilidades conflituosas na gentrificação da cidade de Macapá (1943-1970). Brasília: Senado Federal. Conselho Editorial, 2020. Edições Senado Federal, v. 278.

MAUÉS, Raimundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesialístico.** Belém: Cejup, 2008.

MARTINS, João Vitor Mota. **Gustavo Capanema e a Educação Brasileira (1934-1959).** Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Departamento de História, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade de Brasília. Disponível: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31148/1/2022_JoaoVitorMotaMartins_tcc.pdf. Acesso em: 27/12/2022

MAURI, Tereza. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? *In: COLL, C.; MARTÍN, E. O construtivismo na sala de aula.* Tradução de Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1996. p. 80-121.

MACIEL, Kerllyo Barbosa. SILVA. Marinete Furtado Carvalho da; TRINDADE, Paula Iara de Abreu da. Ladrões de marabaixo: narrativa poética de resistência, memória e identidade cultural **Revista Tempo Amazônico** - ISSN 2357-7274| V. 5 | N.2 | jan-jun de 2018| p. 96-111.

MORAIS, Michele Valentim. **Quais histórias nos contam essas canções?** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Mestrado Profhistória da Universidade de Santa Catarina, 2017. Disponível em:<<https://profhistoria.ufsc.br/files/2014/08/.pdf>>. Acesso em: 01/03/2022, 17:54

MANOEL., Ivan A. O ensino de história no Brasil: Origens e significados. **Cadernos CIMEAC.** V.01.N. 01, 2011. ISSN 2178-9770. Disponível em: <

<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/1429>> Acesso em: 04/02/22, 10:25

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4ª ed. Atlas. São Paulo. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

MORAN, Joé; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico- prática**. Ed. Penso. Porto Alegre 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MOREIRA, Marco. Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____. **Aprendizagem significativas: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed. 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

MONTENEGRO. Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3ª ed. São Paulo. Contexto, 199.

MACEDO, Elizabeth F. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras, 6(2), p. 98-113, jul./dez., 2006.

MACEDO. Kelly Dandara da Silva. ACOSTA, Beatriz Suffer; SILVA. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde**.

Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf>. Acesso em: 04/0/2021

MARCONDES, Maria Inês & PRADO DE OLIVEIRA, Ana Cristina. **O coordenador pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Campinas: UNICAMP, 2012.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista memória em rede**, Pelotas, v.13, n.24, Jan/Jul.2021 – ISSN- 2177-4129 periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria.

NUNES, Janary Gentil (Org.). **Confiança no Amapá: impressões sobre o território** – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2021.. 252 p. : il., fots - (Edições do Senado Federal; v. 295) ISBN: 978-65-5676-168-8

NEIRA, Marcos Garcia. **Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula**. Lantuna, v.1, n.1, jan-jul, 2014. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos_30.pdf>; Acesso em: 02/02/2022.

NERY, Vitor Sousa Cunha; SANTOS NERY, Cristiane do Socorro dos; DIAS; Alder de Sousa. **Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial**.

DOI: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID21799>. e-ISSN: 2596-0113.

Disponível em:

< <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/21799>>. Acesso em: 22/06/22

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: Trajetória e perspectiva. **Revista brasileira de história**. Set/ago, 1992-1993. São Paulo. V. 13, nº 25/26.pp. 143 – 162.

NAPOLITANO, Marco. **História & música – história cultural da música popular** . Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção História &... Reflexões, 2).

OLIVEIRA, Míria Gomes; COSTA, Silvia Regina de Jesus. O mito da democracia racial brasileira no discurso de educadores da RME-Belo Horizonte: Silenciamentos e Ausências. **Educação revista**. Santa Maria. v. 45. 2020. ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644441084>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 27/12/2022

PANTOJA, José Sacramento.; MAUÉS, R. Heraldo. **Uma outra “invenção” da Amazônia**. Belém: Cejup, 2008.

PANTOJA, Vanda; MAUÉS, Raymundo Heraldo. **O Círio de Nazaré na Constituição e Expressão de uma Identidade Regional Amazônica**. Trabalho apresentado na Mesa-Redonda “Religião e Manifestações Hierofânicas”. V Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional sobre espaços e Cultura. UERJ, RJ, N. 24, julho/dezembro 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: Notas sobre a BNCC. In; JUNIOR, Halfred Carlos Ribeiro; Valério, Mairon Escorsi (Coord.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PABLO QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia, *et all*, **uma breve história dos estudos decoloniais**. Anais da VII Semana de Integração ISSN: 2359-7038 Inhumas: UEG, 2018, p. 650-659. <Disponível em: https://www.academia.edu/38970475/Uma_breve_hist%C3%B3ria_dos_estudos_decoloniais>. Acesso em: 14/01/2022.

PUHL, Cassiano Scott; MÜLLER, Thaísa Jacintho; LIMA, Isolda Gianni de. As Contribuições de David Ausubel para os Processos de Ensino e de Aprendizagem. **Revista Dynamis**. ISSN 1982-4866, abril de 2020

PESSOA, Mônica do Nascimento; VENERA, Raquel Alvarenga de Sena. Manifestações afro-brasileiras no Amapá: a arte do Marabaixo no tempo presente. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESC**. 2016, ISSN 2317-2452. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2853>> Acesso em: 17/02/2022, 16:43

PAULA NETA, Maria Lina de. **A colonialidade expressa no ensino de história: o desafio de perceber para mudar – por uma prática docente decolonial**. Anais da VII Semana de Integração ISSN: 2359-7038 Inhumas: UEG, 2018, p. 650-659.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>,. Acesso em: 03 de março de 2022.

PEDRO; Juliana Monteiro, COSTA, Célia Souza da; CALEIRO, Manuel Munhoz. Patrimônio cultural do Brasil: resistência e (re) existência afro do marabaixo (Amapá/Brasil) **Revista Direitos Culturais**. Santo Ângel. v. 15 n. 36 p. 131-166, maio/agos. 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.20912/rdc.v15i36.21>.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PEREIRA, Nunes. **O shairé e o marabaixo** - tradição da Amazônia. Rio de Janeiro: Editora Massangana, 1951

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, vol 5. N. 10, p. 200-212

_____. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: Notas sobre a BNCC. In; JUNIOR, Halfred Carlos Ribeiro; Valério, Mairon Escorsi (Coord.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PACHECO, Agenor Sarraf. Encantaria Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In) **tolerâncias Religiosas**. **Dossiê: Biodiversidade, Política e Religião** - Artigo original. DOI-10.5752/p.2175-58412. 2010 v8n17 p 88. Belo Horizonte, V. 8, n. 17, pp 88-108, abr/jun. 2010.

_____. Os Estudos culturais em outras margens: Identidade afroindígenas em “zonas de contato Amazônicas. Universidade Federal do Pará (UFPA). **Revistas de História e Estudos Culturais**. Sete/Out/Nov/Dez de 2012. Vol. 9 na IX Nº 03. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 30/08/20.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

Quintero, Pablo; FIGUEIRA, Paz Concha. (2019). **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall.

RUSSEN, Jorn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins.. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

REIS, Aaron Cerqueira. Rüssen e a teoria da história como ciência. Aaron Sena Cerqueira Reis. **rev. hist.** (São Paulo), n.176, r01016, 2017 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.118009>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n176/2316-9141-rh-176-r01016.pdf> . Acesso em: 06/05/2021.

ROTHEN, José Carlos. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**.Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581/20112>. Acesso em: 27/12/2022

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista história da educação**. v. 16. n. 37. maio/ago. 2012. pp.73-91. Porto Alegre.

SCHEINER, Livia. **Aprendizagem significativa crítica e ensino de história: algumas reflexões a partir do Labhum**. Departamento de história do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro encontros – ano 10 – Número 18 – 1º semestre 2012.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação outra? Editora7 letras. RJ. **Revista Novamérica**, nº 149, janeiro-março, 2016.

SÃO PAULO. Universidade Estadual de São Paulo. **Cadernos de Formação: Formação dos Professores**. Bloco 02. Didática dos Conteúdos. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2012. Vol. 08. 216.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; VALLE Hardalla Santos do (Orgs.). **Ensino de história e formação de professores: discussões temáticas** – Rio Grande: Editora da FURG, 2014. 246 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 20)

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Edições Câmara 2014, Brasília. DF.

SANARE, Sobral; PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; et al. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa**. . V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016

SILVA, Alci Jackson Soares da. **A cultura Negra no Amapá: História, tradição, Política Públicas**. Editora Lê arte. Macapá. AP. 2014.

SEVERO, Gerson Egas. “Eu acuso”, “Eu compreendo”- uma nota de contribuição ao debate sobre liberdade, imparcialidade e “neutralidade” em sala de aula. *In*; JUNIOR, Halfred Carlos Ribeiro; Valério, Mairon Escorsi (Coord.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: Significando a identidade étnica do negro amapaense**; Edições UFC, Fortaleza. 2009.

_____. O Marabaixo do Amapá: encontros de saberes, histórias e memórias afroamapaenses. **Revista Palmares**, Cultura Afro-brasileira, Ano X, p. 16-21, Edição 08 – novembro 2014, p. 19-20.

VIDAL, Laurent. **Mazagão a cidade que atravessou o Atlântico**. Tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Martins, 2008

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**; 2009

Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-pedagogia-decolonial> Acesso em: 15 Abril 2021.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas: Estudos de Psicologia**, v. 7. Atlas, 2002.

ANEXOS

1. AONDE TU VAI RAPAZ (RAIMUNDO LADISLAU)

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
La nos campos do Laguinho

Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

2. IRMÃ CATITA (VELHO EUFRÁSIO)

REFRÃO: Ê ê Irmã Catita

Verô Salão
Assim atracada assim
Eu não subo não

Bom dia seu cidadão
Seu Lima foi que falou
A resposta que ele deu
A gasolina acabou

(Refrão)

Dia dezoito de maio
Quando o avião aqui chegou
Na terra de Macapá
O povo todo se alegrou

(Refrão)

Corre, corre minha gente
Vamos na praia olhar
O barulho vem de cima
É na água que vai pousar

(Refrão)

Valei-me Nossa Senhora
Senhora da Conceição
Coitado do Zeca Leme
Deu com a cara no avião

(Refrão)

Corre, corre minha
Em direção do torrão
Arregaça a perna da calça
Vamos ver que homem são

(Refrão)

Valei-me Nossa Senhora
Senhora da Conceição
Se não fosse o Zeca Leme
O que seria do alemão

(Refrão)

No dia treze de maio
Quando deu-se a Liberdade
A Princesa Leopoldina
Assinou a lealdade

(Refrão)

A maré que enche vaza
Deixa a praia descoberta
Vai um amor vem um outro

Não há palavra mais certa

(Refrão)

Vou embora, vou embora
Pra onde vai a baleia
Tenho pena de deixar
Meu amor em terra alheia

3. NOVO AMAPÁ²⁰ (DOMÍNIO PÚBLICO)

Foi na boca do Cajari
Que lá a tragédia se deu
Se eu não soubesse nadar
Um dos mortos seria eu

No encontro daquelas águas
A lembrança eu guardei
Em plena noite eu perdi a mulher
Que eu tanto amei.

4. CAFUSA (DOMÍNIO PÚBLICO)

(Refrão) *Cafusa minha cafusa*

O vieste fazer aqui

Eu vim buscar as minhas coisas

Não quero saber de ti

Ladrão: Eu vim buscar as minhas coisas

Não quero saber de ti

Tu pensava que eu não ia

Adeus eu já vou partir

(Refrão)

Ladrão: Tomara eu já te ver morto

E os urubus de comendo

E os teus ossos na bandeja

Pela rua se vendendo

(Refrão)

Ladrão: Tenho uma dor no meu peito

²⁰ Nome dado a este ladrão pelo autor do catálogo, por não encontrar o nome designado em documentos pesquisados.

E outra no meu coração
Quanta saudade que eu sinto
Da minha grande paixão

5. OS CURICAS (DOMÍNIO PÚBLICO)

Refrão: *E as curicas vão rocando*

Oi ran tan tan, Ôi ran tan tan

E os caçadores vão caçando

Ladrão: O olho da cobra é verde
Hoje foi eu que reparei, ô, ô, ô, ô
Se reparasse há mais tempo
Não amava quem amei, ô, ô, ô, ô

(Refrão)

Ladrão: Pisei na tábua de cima
Via de baio morgar ô, ô, ô, ô
Segura a tua palavra
Que aminha segura está, ô, ô, ô, ô

(Refrão)

Ladrão: Lá vem a dona Gertrudes
Com uma caneca na mão, ô, ô, ô, ô
Vem bebendo a gengibirra
Do Mestre Julião, ô, ô, ô, ô

(Refrão)

Ladrão: Macapá maravilhosa
Macapá do coração, ô, ô, ô, ô
Macapá é terra boa
Nasceu Mestre Julião, ô, ô, ô, ô

(Refrão)

Ladrão: Lá vem a garça voando
Com uma tesoura no pé, ô, ô, ô, ô
Vem cortar a língua dos homens
Que falam mal de mulher, ô, ô, ô, ô

6. EU, CAIO, EU CAIO, EU (DOMÍNIO PÚBLICO)

Eu subi pelo tronco

E desci pelo galho

Senhora me aguenta senão eu caio

Refrão: Eu caio, eu caio, eu caio

Senhora me aguenta

Senão eu caio

Ai, solterinha não casa

Te lembra da boa vida

(Refrão)

Olha, eu já uma casa

Chorando arrependida

(Refrão)

Voa, voa pomba branca

Por esse mundo sem fim

(Refrão)

Vá perguntar àquele ingrato

Se ainda lembra de mim

(Refrão)

Não quero caneta de ouro

Nem pena de marfim

(Refrão)

Só quero ter certeza

Que você gosta de mim

(Refrão)

Sete são quatorze

Com mais sete vinte e um

(Refrão)

Tenho sete namorados

Mas não caso com nenhum

(Refrão)

Meu anel caiu do dedo

Retiniu mais de uma hora

(Refrão)

Você diz que o amor não deixa

O meu me deixou agora

7. EU TINHA MAMÃE EU TINHA (Domínio público)

Refrão: Eu tinha mamãe tinha

Eu tinha meu passarinho

Estava preso na gaiola

Bateu asas foi embora

Bateu asas foi embora

Foi ao ar pousou no chão

Pôs a asa e pôs o bico

Dentro do meu coração

(Refrão)

É de manhã, é de madrugada

Vamos tirar leite

Sá Dona

Da vaca malhada

(Refrão)

A vaca mansa dá leite

A braba dá quando quer

A mansa dá para coalhada Sá Dona

A braba dá para o café

(Refrão)

Levanta a saia morena

Vai em cima vai em baixo

Segura o rebolado

Na dança do Marabaixo

(Refrão)

Esses meus versos de Marabaixo

Eles todos são verdadeiros

Nós festejamos São Benedito

No dia 05 de janeiro

(Refrão)

Eu estou contando para vocês

Esse triste padecimento

As cantigas de Marabaixo

É feita de acontecimento

8. Ô LAVADEIRAS (DOMÍNIO PÚBLICO)

Ô Lavadeira, Ô la (Refrão)

A planta dá uns ramos novo

(Refrão)

Ô vamos, vamos

Minha gente

(Refrão)

O si tu não dormi agora

Ô Lavadeira Ô la

(Refrão)

Dormi de madrugada

Ô Lavadeira

(Refrão)

A casa já foi campo

Ô Lavadeira, Ô la

(Refrão)

O esse terreno não virou quintal

Ô Lavadeira, Ô la

(Refrão)

O dia de Jesus Cristo

Ô Lavadeira, Ô la

(Refrão)

É o dia do Senhor

Ô Lavadeira, Ô la

9. DONA FLOR (ESMERALDINA SANTOS)

Refrão: Ei Dona Flor

Ei Dona Florzinha

Vamos dançar Marabaixo

Na casa de Dona Florzinha

Na casa da Dona Florzinha

Tem coisa de admirar

O verde da natureza

Lá não podia faltar

Quando o sol já foi se pondo

Ela sai para chamar

Toda sua criação

Ela já vai guardar

Uma velhinha de coragem

Mas chegou a se assustar

Quando ela viu um macaco

Querendo seu galo matar

Pois chamou os seus netinhos

Que vieram socorrer

E botaram o tal macaco

Pra mata onde pode viver.

10. ÀS QUATRO DA MADRUGADA (MANOEL DA PACIÊNCIA)

Refrão: às quatro da madrugada

Quando Deus se levantou

Botando os olhos ao mundo

Foi quem nos abençoou

A cidade de Macapá

Tá muito além, de Mazagão

Temos uma capela benta

E um trapiche em condição

(Refrão)

Prefeitura de Macapá

Faz frente para a baía

Olhando para o trapiche
Com grande calanteria

(Refrão)

Itui peixe de espinha
No curial é comer de cão
Na terra de Macapá
É comida de cristão

(Refrão)

As moças de Macapá
Entre pretas e mulatas
Batam palmas e dão vivas
Ao nosso Major Barata

(Refrão)

O foguete que vai pra cima
Só estora na penura
Viva o Major Levy
E o nosso amigo Ventura

(Refrão)

Agora vou dar um viva
Na folha do açaí
Pela porta que eu entrei
Por ela eu torno sair

(Refrão)

Agora dou dar um viva
Por cima da independência
Quem tirou esse ladrão
Foi Manoel da Paciência

(Refrão)

11. TENHO FÉ EM DEUS (MANOEL DA PACIÊNCIA)

REFRÃO: *Eu tenho fé em Deus*

E mais na Sagrada Maria

Ora a quem Deus promete não falta

Serei feliz algum dia

Filimirno de Antônio Souza
Bom tocador de viola
Ora mandioca já tá pouca
Cafusa que vá embora

(Refrão)

Tenho meu anel de ouro
Na palma da minha mão
Foi o malvado do caboclo
Que comeu o meu rolão

(Refrão)

Vou fazer minha caçada
Lá na mata do urubu
Quero ver se mato uma paca
E também mato um tatu

(Refrão)

Eu vou no teu bota-fora
Que é de minha obrigação
Foi lá no poço da malhada
Que te dei um aperto de mão

(Refrão)

A Maria Grande
Ela e mais a sua filha
Foi ver se matava uma paca
E também uma cutia

(Refrão)

Curiaú é muito bonito
Pra quem sabe dirigir
Só não é bom pro Filirmino
Só passa matapari

(Refrão)

Filimirno e a Grande
 Fizeram combinação
 Tu me sustenta no inverno
 Que eu te sustento no verão
 Que eu sou homem pra matar peixe
 Só pra caçar que não

(Refrão)

Agora eu vou dá um viva
 Por cima da Independência
 Quem tirou esse ladrão
 Foi Manoel da Paciência

12. GUARDARIÔ (DOMÍNIO PÚBLICO)

REFRÃO: *Eu amanhã vou embora, guardariô*

Eu não sou daqui, sou de Gurupá

Vou fazer um sambinha, guardariô

Pra menina sambar, guardariô
 Tocador toca essa caixa, guardariô
 Eu também sou tocador, guardariô
 Só que a caixa que eu trazia, guardariô
 Caiu no rio e molhou, guardariô

(Refrão)

Donde que vem tanta água, guardariô
 E no mundo não havia, guardariô
 Quem vem lá das cinco fontes, guardariô
 Do Rosário de Maria, guardariô

(Refrão)

Não morre sem sacramento, guardariô
 Nem também sem confissão, guardariô

Assim disse Jesus Cristo, guardariô
Quando encontrou com Adão, guardariô

(Refrão)

Valei-me, Nossa Senhora, guardariô
Senhora da Conceição, guardariô
Marabaixo e o Baraka, guardariô
É cultura e tradição, guardariô

(Refrão)

Não me fale em Marabaixo, guardariô
Que me dói no coração, guardariô
Me lembro de Ladislau, guardariô
E do mestre Julião, guardariô

(Refrão)

Cajueiro pequenino, guardariô
Quem te derrubou no chão, guardariô
Foi um golpe de machado, guardariô
Que feriu meu coração, guardariô

(Refrão)

Vou-me embora, vou-me embora, guardariô
Pra minha terra eu vou, guardariô
Eu aqui não sou ninguém, guardariô
Mas na minha terra eu sou, guardariô

13. MARIA DO CÉU (DOMÍNIO PÚBLICO)

Ai viva eu viva minha mãe também (bis)

Ai viva Maria do Céu e mais seus filho em Belém

Maria do Céu

Maria do Céu e mais os seus filho em Belém

Vou por aqui abaixo como quem vai a um mandado (bis)

Receber a coroa da Santíssima Trindade

Receber a croa

Recebera croa da Santíssima Trindade

(Refrão)

Divino Espírito Santo, Divino Consolador (bis)

Consolai as nossas almas quando desse mundo eu for

As nossas almas,

As nossas almas quando desse mundo eu for

(Refrão)

A Pomba do Divino já voou já foi embora (bis)

Saiu na quarta-feira chegou no dia da hora

Saiu na quarta-feira

Na quarta-feira chegou no dia da hora

(Refrão)

Ai no dia da hora quando a missa entrou (bis)

A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou

A Nossa Senhora

A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou

(Refrão)

Se alegrou com prazer e alegria (bis)

Ai Jesus Cristo é o Rei da Glória e Filho da Virgem Maria

Jesus Cristo é o Rei da Glória

É o Rei da Glória Filho da Virgem Maria

(Refrão)

Ai hortelã da Boa Fé (bis)

Ai por aqui passou o Bom Jesus de Nazaré

Por aqui passou

Por aqui passou o Bom Jesus de Nazaré

14. ROSA BRANCA AÇUCENA (DOMÍNIO PÚBLICO)

REFRÃO: *Rosa branca açucena ô lê lê*

Case com a moça morena ô lê lê

Rosa branca serenada ô lê lê

Quem foi que te sereno, ô lê lê

(Refrão)

O danado do sereno ô lê lê

Que nos campos me apanhou ô lê lê

(Refrão)

Amanhã é dia de santo ô lê lê

Dia de Corpo de Deus ô lê lê

(Refrão)

Quem tem roupa vai à missa ô lê lê

Quem não tem faz como eu ô lê lê

(Refrão)

Estava na minha casa ô lê lê

Meu juízo atormentou ô lê lê

(Refrão)

Se eu vim nesse marabaixo ô lê lê

O Baraka me chamou ô lê lê

(Refrão)

Quando eu era solteirinha ô lê lê

Calçava sapato branco ô lê lê

(Refrão)

E agora que eu tô casa ô lê lê

Nem sapato e nem tamanco ô lê lê

15. EU NÃO SEI LER NEM ESCREVER (DOMÍNIO PÚBLICO)

REFRÃO: *Eu não sei ler nem escrever*

Nem também tocar viola

Eu desejo aprender

Menina, lá na vossa escola

Limoeiro abaixa o galho

Que eu quero apanhar limão

Quero tirar uma mancha

Que tem dentro do meu coração

(Refrão)

A folha da Malva rosa

De noite mede temor
 No meio das invejosas
 Ninguém pode éter amor

(Refrão)

Mandei fazer um relógio
 Da casca do caranguejo
 Para conferir os minutos
 E as horas que não te vejo

(Refrão)

Se eu soubesse que tu vinhas
 Fazia um dia maior
 Dava um nó na fita verde
 Prendia o raio do sol

(Refrão)

Tenho uma dor no meu peito
 E outra no meu coração
 Quanta saudade sinto
 Da minha grande paixão

16. SENZALA (ANTÔNIO JOSÉ)

EU-LÍRICO: Gênero masculino e feminino

Nas senzala o negro
 Tanto tanto apanhou
 Por causa de sua cor
 Tanto sangue derramou
 Por causa de sua cor
 Tanto sangue derramou
 Viva princesa Izabel
 Que foi quem nos libertou
 Tenho uma mágoa no peito
 Uma dor no coração
 De que não gosta do negro

Renegando meu irmão

Eu sou negro e fui escravo

Ao mundo posso gritar

Cultivo minhas raízes

Mazagão é meu lugar

Quando vim da minha terra

Meu coração lá ficou

Era casa de meu pais

Onde sonho começou

Vim embora sem destino

Muito triste a chorar

Hoje vivo a bençoadado

A vocês posso cantar

Mazagão terra querida

Nunca esquecerei de ti

És o berço da cultura

Foi lá onde nasci

Morena vem sem embora

Pra este salão dançar

No gingado dessa dança

Até o dia clarear

17. NEGRO EU SOU DO SUL (VELHO CONGÓ)

EU-LÍRICO: Gênero masculino

O negro você diz esta na bola, ô diar

O negro na bola você não dar, ô diar

Ô negro, o negro, o negro, ô diar

Ô negro você não me dar, ô diar.

Lá vai uma lá vai duas, ô diar.

Lá vai três, ô diar

Lá vai a faca no cacete ou no quicê ô diar.

Ô negro por que choras por esta menina, ô diar

Barriga cheia ou com vontade de apanhar, ô diar.

Ô negro palmatória tá no bolso, ô dia

Dá um bolo nela e manda ela se calar, ô diar.

Ô negro eu sou do sul, ô diar.

Como assado, cozido ou cru, ô diar

Lá vai uma lá vai duas, ô diar.

Lá vai três, ô diar

Lá vai a faca na barriga, ô diar

Do freguês, ô diar.

Ô negro eu comi pescada, ô diar

Ô negro arrotei camarão, ô diar

Ô negro tu és negro tu és negro, ô diar

Ô negro você não me dar, ô diar

Ô negro por que choras por esta menina, ô diar

Barriga cheia ou com vontade de apanhar, ô diar.

É um é dois e três, ô diar

Uma galinha não se come

De uma vez só, ô diar

Ô negro eu sou do sul, ô diar.

Como assado, cozido ou cru, ô diar

APÊNDICES