



PROFHISTÓRIA

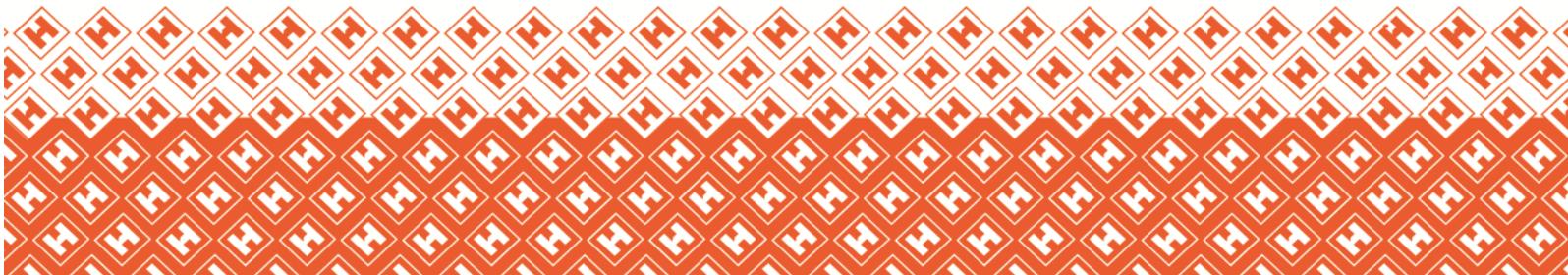
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A
CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA
DECOLONIAL NO PROFHISTÓRIA: o samba-
enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de
Mangueira (2019) na proposta de fanzines**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Setembro / 2022



VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL
NO PROFHISTÓRIA: o samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019)
na proposta de fanzines**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Ensino de História –
ProfHistória – da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de História

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges

Rio de Janeiro
2022

Viviane Nazário Santos

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL
NO PROFHISTÓRIA: o samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019)
na proposta de fanzines**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História

Aprovado em: 08/ 09 /2022.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Helena Maria Marques Araújo
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ

Prof.^a Dr.^a Jane Santos da Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S237 Santos, Viviane Nazário
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A CONTRIBUIÇÃO DA
PEDAGOGIA DECOLONIAL NO PROFHISTÓRIA: o samba-enredo
do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019) na
proposta de fanzines / Viviane Nazário Santos. --
Rio de Janeiro, 2022.
129 f.

Orientadora: Vera Lúcia Bogéa Borges.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, 2022.

1. ProfHistória. 2. Decolonialidade. 3. Fanzine.
4. Ensino de História. 5. samba-enredo. I. Borges,
Vera Lúcia Bogéa, orient. II. Título.

À minha maravilhosa mãe Luzia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao criador e aos meus ancestrais a força para se ter fé na vida.

Em especial agradeço à minha mãe Luzia Nazário Santos por sempre estar ao meu lado, por me incentivar na busca por uma educação de qualidade, por acreditar nos meus sonhos e fazer desses mesmos sonhos força motriz para nossa família. Ao lado dela, sempre carregado de muito amor, cuidado e dedicação, agradeço ao meu pai José de Jesus Santos que nunca poupou seus estímulos para me ver caminhando na vida acadêmica.

Agradeço aos meus irmãos, Aline Vitória Nazário Santos e Marcos Vinícius Nazário Santos, por dividirem a vida comigo, por nos ajudarmos mutuamente, por crescermos juntos e hoje nos orgulharmos de quem somos.

Agradeço à minha vó, Oneida Dalva Nazário, por me contar as primeiras histórias das quais me recordo.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof.^a Dr^a Vera Lúcia Bogéa Borges, por me ajudar a percorrer a jornada que é o mestrado de maneira leve e feliz. Sou extremamente grata por todas as orientações, indicações e conselhos sobre a vida de maneira geral.

Agradeço à Benedita de Jesus (em memória), minha tia, que sempre me transmitiu sua força e toda sua positividade. Agradeço por sempre me estimular na jornada educacional e por conduzir todo o carinho necessário para me fazer seguir em frente. Você sempre será luz em minha vida!

Agradeço ao meu amor, amigo e companheiro de vida, Diego Uchoa de Amorim, por me ajudar de maneira singular em todas as etapas do mestrado. Obrigada por conter as minhas lágrimas nos momentos difíceis e acreditar no potencial deste trabalho.

Agradeço ao corpo docente do ProfHistória por formar pesquisadores qualificados e conscientes para as mais diversas salas de aulas de nosso país.

Agradeço à Vanessa Meneguci, minha querida amiga, por estar presente em todas as etapas da minha jornada acadêmica desde a graduação.

Agradeço à Alexia Nogueira, minha amiga e companheira na busca por uma educação antirracista, por dividir comigo as angústias e as felicidades da vida docente.

Agradeço à minha querida diretora Marta Rocha por acolher meus projetos e o desejo por motivar práticas antirracistas no Colégio Estadual Hilton Gama. Agradeço a parceria, ajuda, zelo e carinho. Tenho muito orgulho em fazer parte do corpo docente

dessa escola que me recebeu tão carinhosamente e me possibilita um crescimento profissional imensurável.

Por último, mas não menos especial, agradeço a todos os meus alunos na rede pública estadual do Rio de Janeiro, que me fazem perceber diariamente que também estou em constante aprendizado ao ensinar.

“Não se luta contra o racismo apenas com retórica e leis repressivas, não somente com políticas macrossociais ou universalistas, mas também, e, sobretudo, com políticas focadas ou específicas em benefício das vítimas do racismo numa sociedade onde este é ainda vivo.”

(Kabengele Munanga, 2000)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da decolonialidade para a reflexão sobre as desigualdades raciais e o racismo visando promover uma proposta de educação antirracista como alternativa à lógica predominante do eurocentrismo. Neste sentido, operamos em fomentar uma discussão sobre a prática do ensino de História que levante as possibilidades de construção de uma educação antirracista tendo como referência os desdobramentos encaminhados pela “virada epistemológica” com base nos estudos decoloniais e a promoção de uma pedagogia decolonial. Para isso, nos propomos em analisar a importância das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para o espaço escolar com destaque para os currículos de história para o ensino médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. O samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira de 2019, “*História para ninar gente grande*”, torna-se a motivação para a elaboração e execução do “*Duo de fanzines*”, revistas artesanais produzidas pelos discentes da primeira série do ensino médio no sentido de contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino que pensem os efeitos da colonialidade na educação básica. O estudo tem como referência a minha atuação como professora de História no Colégio Estadual Hilton Gama, em São João de Meriti, que integra a rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro no período compreendido entre os anos 2020 e 2022.

Palavras-chave: ProfHistória; Decolonialidade; pedagogia decolonial; ensino de História, samba-enredo; Educação antirracista; Fanzine.

ABSTRACT

The following paper wants to discuss the matter of decoloniality to think about racial inequality and racism aiming to promote an anti-racist educational proposal instead of the currently eurocentric. In that regard, we fomenting a discussion about the practice of History teaching that shows possibilities to construct an anti-racist education supported by the "epistemological transition" based in the decolonial studies and the promotion of decolonial pedagogy. Therefore, we propose to analyse the importance of 10.639/2003 and 11.645/2008 laws to the educational space foccusing on history curriculum to the public high schools in Rio de Janeiro. The 2019 samba-enredo of G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, "História para ninar gente grande", become the inspiration to the elaboration and execution of "Duo de fanzines", artisanal magazines made by first degree of the high school students in the way to contribute to the development of teaching practices that think about the effects of coloniality at school. The paper reference practices of a History teacher at Colégio Estadual Hilton Gama, in São João de Meriti, which integrates the public Rio de Janeiro High School net among the years of 2020 and 2022.

Keywords: ProfHistória; Decoloniality; decolonial pedagogy; teaching history, samba-enredo; Anti-racist education; fanzine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conteúdo programático de História nos 1º e 2º bimestres para a primeira série do ensino médio a partir do Currículo Mínimo.....	30
Figura 2 – Conteúdo programático de História nos 3º e 4º bimestres para a primeira série do ensino médio a partir do Currículo Mínimo.....	31
Figura 3 – Proposta para o fanzine com a introdução do produto didático (Capa).....	72
Figura 4 – Proposta para o fanzine com a introdução do produto didático (miolo).....	73
Figura 5 – Proposta para o fanzine com a introdução do produto didático (página final)	74
Figura 6 – Aplicação do produto didático para as turmas 1001, 1002 e 1004.....	83
Figura 7 – Execução do produto didático (01)	87
Figura 8 – Execução do produto didático (02)	89
Figura 9 – Execução do produto didático (03)	91

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Número de alunos dispostos nas turmas selecionadas para aplicação do *Duo de Fanzines*.....80
- Gráfico 2** – Disposição quanto ao gênero dos discentes nas turmas selecionadas para aplicação do *Duo de Fanzines*.....81
- Gráfico 3** – Tabela de execução do produto didático “*Duo de Fanzines*”94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo 1: APROXIMAÇÕES INICIAIS: PENSAMENTO DECOLONIAL E POSSÍVEIS CONEXÕES COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	15
1.1 Decolonialidade em debate e a educação decolonial.....	16
1.2 A crítica decolonial a partir da experiência da rede pública do estado do RJ: conexões entre conteúdos curriculares e formação dos professores.....	27
Capítulo 2: A POSSIBILIDADE DO SAMBA-ENREDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA.....	40
2.1 A construção do conhecimento histórico em sala de aula através do uso de sambas-enredos.....	41
2.2 O samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019) e a Interculturalidade Crítica.....	52
2.3 Representatividade e autoidentificação: “Eu quero um país que não está no retrato”.....	56
Capítulo 3: “HISTÓRIA PARA NINAR GENTE GRANDE”: A PRODUÇÃO DE FANZINES E A ESCOLHA POR REPRESENTATIVIDADE.....	63
3.1 Nota explicativa – Fanzines como produto didático.....	63
3.1.1 Apresentação.....	63
3.1.2 Sobre o <i>Duo de Fanzines</i>	65
3.1.3 Elaboração e aplicação do <i>Duo de Fanzines</i>	68
3.2 A produção de fanzines como recurso didático auxiliar no ensino de História.....	75
Considerações Finais.....	96
Referências Bibliográficas.....	99
ANEXO 1 - Material educacional para estudantes da 1ª série do Ensino Médio.....	105
ANEXO 2 – <i>Duo de Fanzines</i>.....	108

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no mestrado profissional em ensino de História, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, no ano de 2020, não poderia imaginar os contornos drásticos nos quais a educação brasileira iria se configurar em decorrência da grande crise sanitária empreendida pela pandemia de Covid-19¹. A enfermidade que assolou o planeta, desencadeou para o Brasil uma série de questões de ordem política, econômicas e sociais que, conseqüentemente, acabaram por gerir um panorama assustador e conturbado ao cenário educacional.

A disseminação do vírus no país gerou um clima de insegurança e medo, acentuado pela falta de conhecimento da ciência sobre a sua profilaxia e a crescente taxa de óbitos ocasionadas pela doença. A desinformação envolvendo a transmissão e o tratamento para o vírus encaminharam o balizar trágico de sua propagação e, assim, reconduziram as mais diversas sociedades a implementarem uma política de distanciamento social visando acentuar o número carregado de mortes produzidas pelo Covid-19.

Não seria possível iniciar essa dissertação sem contextualizar, de maneira breve, o momento vivido pelas sociedades mundiais em relação ao impacto da pandemia de Coronavírus SARS-CoV-2, que impactou de maneira contundente a vida educacional de milhares de estudantes e estabeleceu uma reconfiguração nas estruturas das instituições de ensino em uma escala global.

O desejo de cursar o mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória foi uma busca por desenvolver e ampliar os estudos iniciados em minha graduação em História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e, por conseguinte, da especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico realizada no Colégio Pedro II. Essa busca articula-se com a minha atuação como docente, na educação básica, na rede estadual do Rio de Janeiro e demonstra o anseio em aperfeiçoamento diante da profissão na qual desenvolvo. A crise sanitária estabelecida pela veloz propagação da Covid-19 desencadeou em nosso país uma política de distanciamento social que operou por fechar as instituições de ensino e, em decorrência desse fato, estive diante de uma

¹ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.” In: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: Acesso em: 12 de abril de 2022.

reordenação quanto a minha atividade profissional e a minha recente experiência como mestranda.

Não foi tarefa fácil reformular a vida acadêmica e profissional diante dos efeitos da pandemia. Logo, a passagem do sistema presencial de ensino para o sistema remoto, acarretaram novos processos de adaptação e recondução em minha atuação como docente e estudante. Assim, a sinuosidade edificada pela enfermidade mencionada instituiu neste trabalho um processo complexo de estruturação, adaptação, reestruturação e viabilidade em sua execução.

A idealização da proposta conferida a este trabalho apresenta-se através das inquietações que permearam minha existência, como mulher preta de origem periférica e no âmbito social como cidadã na gestão de educadora. Foram muitos os caminhos e desdobramentos que pensados e encaminhados para uma reflexão mais profunda e, conseqüentemente, com a ajuda da minha orientadora, Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges, nos levaram a identificar na decolonialidade um potencial ferramenta de enfrentamento ao racismo e nos impactos produzidos por ele em nossa sociedade.

A escolha do tema para esse trabalho é uma busca propositiva por contemplar uma perspectiva teórica que foge de caminhos epistemológicos já estabelecidos por um padrão de poder e estruturação de paradigmas. A busca aqui empreendida compromete-se em desvelar um “giro epistêmico”² capaz de nos conduzir a reformulação de práxis e “conhecimentos outros” para mobilizar a prática do ensino de História nas instituições de ensino voltadas para a educação básica.

A decolonialidade emerge para esse trabalho como uma perspectiva teórica alternativa à lógica predominante do eurocentrismo. Assim, através dos estudos decoloniais poderemos criar estratégias para o emprego de justiça social, uma educação democrática e refletir sobre as amarras de dominação consolidadas pelo sistema ideológico pautado na centralidade imposta pelo cânone ocidental moderno:

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do saber e do ser e ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade³.

² Cf. BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

³BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.7.

A opção em operar através da perspectiva decolonial nos encaminha a refletir sobre conceitos desenvolvidos através dessa corrente teórica que irá solidificar as análises interpretativas sobre o eurocentrismo e suas estruturas de dominação em diferentes níveis. Desta maneira, nos debruçamos sobre o conceito de colonialidade para motivar as construções mobilizadas por essa dissertação:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados⁴.

A decolonialidade torna-se o ponto de partida para a construção de caminhos estratégicos para pensar e fundamentar aspirações de uma educação comprometida em abraçar a diversidade racial brasileira e promover uma educação antirracista. Sendo assim, ao nos aliarmos a perspectiva teórica da decolonialidade podemos operar em consonância de práticas voltadas para uma educação antirracista encaminhadas pela edificação de uma pedagogia decolonial:

[...] Há uma pedagogia a se construir baseado no questionamento e na atuação militante, ou como conceitua Walsh (2013), uma pedagogia decolonial. Essa postura militante, que requer o reconhecimento do problema racial, implica, do ponto de vista cognitivo, apreender a transgredir, se insurgir e atuar de forma permanente, para tentar criar espaços de humanização e outras possibilidades de viver, ou seja, intencionalidades que ao final significa um projeto de vida. E neste projeto, corpo e espírito devem se doar a causa antirracista, para no mínimo, conseguir sensibilizar e humanizar as relações com e entre os estudantes⁵.

O samba-enredo apresentado pelo G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira ao mundo, no ano de 2019, torna-se para essa dissertação a motivação inicial para os questionamentos que incidem sobre a geopolítica do poder no exame da história oficial de nosso país. Esse samba-enredo que se destacou por imprimir um caráter pedagógico aos

⁴ MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, jun. 2017, p. 2.

⁵ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e didática antirracista. Texto apresentado no II Copene Sudeste, 2018, p.14. Disponível em: https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

festejos do carnaval brasileiro, com título *“História pra ninar gente grande”*, foi aclamado campeão permitindo uma análise crítica sobre a maneira como as práticas predominantes em relação ao ensino de história contribuem para a cristalização da visão de dominação.

O samba-enredo que canta as “Lecis e Jamelões” apresenta-se como um ato político e de resistência às estruturas estabelecidas pela colonialidade na ideia de conformação da história oficial do Brasil e questiona a marginalização e invisibilidade de personagens populares. Partiremos da concepção de que esse samba-enredo pode ser uma ferramenta didática na composição de aulas decoloniais com o objetivo de dar protagonismo para processo histórico de luta no qual se destacam nomes que foram deliberadamente ofuscados pelos exploradores do Brasil. Desta maneira, abriremos espaço para novas abordagens epistemológicas no campo do ensino de História identificando a importância de contemplar identidades e personagens populares para assim atender a similitude entre a história e as identidades que configuram as mais diversas salas de aulas que compõem o nosso país.

O primeiro capítulo da presente dissertação pretende articular a relação entre o ensino de História e o pensamento decolonial. Discorrendo sobre o conceito de decolonialidade e seus reflexos para a produção do conhecimento, propomos uma reflexão sobre as estruturas de dominação estabelecidas pela relação intrínseca entre modernidade/colonialidade que culminam na prática do ensino de História e refletem um padrão de dominação epistemológico que negligencia e silencia memórias outras dos grupos marginalizados pelo capitalismo/colonialismo. Pretendemos assim, através desse capítulo inicial, fazer uma análise sobre como o conceito de colonialidade incide diretamente na forma como entendemos a prática do ensino de História, em uma perspectiva macro, direcionando a crítica decolonial ao eurocentrismo, à colonialidade expressa em conteúdos escolares, nos currículos e na formação dos professores.

O segundo capítulo do presente trabalho pretende desenvolver um estudo crítico acerca das variadas possibilidades de uso dos sambas-enredos como instrumentos didáticos mobilizados para o ensino de História. Esse capítulo pretende estabelecer uma relação direta com o pensamento decolonial evidenciando a utilidade de um samba-enredo específico: *“História para ninar gente grande”*. Assim, através do samba escolhido para impulsionar essa pesquisa, poderemos articular proposições entre a prática do ensino de História contribuindo para autoidentificação racial dos estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Já no terceiro capítulo, a partir do samba-enredo analisado, os alunos do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Hilton Gama desenvolveram atividades reflexivas na área de História. Esse capítulo final apresentará o produto didático que irá culminar na produção do “*Duo de fanzines*” nos quais os alunos foram responsáveis pelos desenhos e pequenos trechos que integram o material. Este trabalho empenha-se em entender os fanzines que:

São publicações amadoras, sem fins lucrativos, feitas geralmente de forma artesanal, em pequenas tiragens, que visam a liberdade de expressão de seus produtores, a troca de informações com o grupo, o exercício artístico, a crítica e a divulgação da obra de novos autores. O termo “fanzine” originou-se da contração das palavras inglesas “fanatic” e “magazine”, sendo, portanto, a revista do fã⁶.

“*Duo de Fanzines*” foi uma aspiração criativa entre a mestranda e a orientadora para nomear o produto didático proposto para o presente trabalho. Assim, a confecção de dois fanzines que se complementam diante de seus conteúdos. O primeiro está centrado nos elementos do samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira de 2019 que chamaram a atenção dos alunos a partir da percepção das narrativas que foram silenciadas e/ou inviabilizadas. Já no segundo, os estudantes buscaram personagens históricos com os quais se identificaram e destacando para tanto os dados biográficos mais representativos para a liderança que exerceram nos diferentes campos de atuação.

Entendendo que uma educação de cunho decolonial e antirracista promove a visibilidade às “memórias outras” e reconhece a diversidade epistêmica, pretendemos articular a execução do “*Duo de fanzines*”: revistas artesanais produzidas com o protagonismo dos alunos para divulgarem suas ideias sobre identidade, representatividade e personagens populares brasileiros com enfoque na educação antirracista. Dessa maneira, destacamos a relevância do fanzine enquanto produto pedagógico para essa dissertação na condição de produção coletiva e artesanal que estimula a criatividade e a conformação de ideias das pessoas envolvidas em sua edificação, isto é, os alunos.

⁶ MAGALHÃES, Henrique. Fanzines de Histórias em Quadrinhos: linguagem e contribuições à educação. *Discursividades*, v. 7, n. 2, 2020, p.172.

CAPÍTULO 1. APROXIMAÇÕES INICIAIS: PENSAMENTO DECOLONIAL E POSSÍVEIS CONEXÕES COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Na condição de professora de História na rede pública estadual do Rio de Janeiro, acompanho a discussão referente às contestações de saberes e valores dominantes no Ocidente com destaque para os estudos que questionam os saberes hegemônicos no colonialismo e capitalismo e que são fundamentais para a historiografia dos povos do Sul.⁷ Nas aulas, as proposições que envolvem a diversidade racial sempre foram um tema presente e agora, enquanto mestranda no ProfHistória, decidi continuar os estudos da graduação e, também, da especialização realizada no Colégio Pedro II.

Muitos foram os caminhos pensados, algumas angústias e inquietações permearam o processo de elaboração e, assim, permitiram a formulação de algumas questões. A primeira delas é a proposição de perceber quais são as vozes heterogêneas que ecoam das salas de aulas. Já a segunda questão centra-se em como a realidade de vida dos educandos articula-se em partes ou diretamente com as indagações levantadas nas aulas de História em função dos conteúdos ministrados. Por sua vez, a terceira formulação está em procurar entender e perceber algumas das características dos estudantes matriculados nas escolas da Baixada Fluminense nas quais atuo como docente.

Pensar o espaço escolar é pensar a alteridade de questões que o cercam. São essas questões que possibilitam entender subjetivamente que os indivíduos que compõem esse espaço são transformadores e transformados pela dinâmica das relações nas quais estão inseridos⁸. A escola é um campo de análise fundamental para pensar, também, as relações de poder. Convergindo com isso, podemos destacar que as disciplinas escolares salientam padrões de dominações epistêmicos e teórico-metodológicos que são reproduzidos por seus agentes (professores) como ordem das determinações inerentes dos mecanismos das instituições escolares⁹.

O primeiro capítulo da presente dissertação tem duplo objetivo. Em primeiro lugar, o esforço em realizar aproximações iniciais com relação ao pensamento decolonial e as

⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

⁸ “O tema alteridade é emergente nas investigações e nas práticas do campo da Educação Básica, principalmente se considerarmos que é nas séries iniciais que se constrói a formação do sujeito no mundo”. Cf. SANTOS, Katia Maria Limeira; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. *Alteridade na educação: uma abordagem da prática docente na educação básica*. *Brazilian Applied Science Review*, V.3, 2019, p.695.

⁹Cf. SOUZA JÚNIOR, Marcilio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

possíveis críticas que são produzidas levando em consideração a minha atuação como professora da educação básica na rede pública estadual do Rio de Janeiro no Colégio Estadual Hilton Gama. Já em segundo lugar, tanto o conceito de decolonialidade é debatido quanto seus possíveis reflexos para a produção do conhecimento tendo como referência os conteúdos curriculares e a formação dos professores.

Entendemos que a prática do ensino de História mantém-se ancorada nos pilares de um paradigma eurocêntrico, norteado por padrões característicos da colonialidade advinda da modernidade ocidental e, necessariamente, acaba por reproduzir uma série de equívocos que por vez omitem a diversidade de memórias, conhecimentos e saberes fora do eixo hegemônico¹⁰. Torna-se importante compreender como esse tipo de dominação permeia as instituições do conhecimento escolar, relaciona-se com a prática do ensino de História em uma perspectiva ampla e desencadeia uma série de desdobramentos que acabam por repercutir nas mais diversas salas de aulas.

Assim, a premissa inicial tem como referência o pensamento decolonial. Essa referência teórica nos possibilita pensar a diversidade e, nos permite também, entender quais são os possíveis meios de dominação epistemológicos que se refletem de maneira estrutural na prática do ensino de História. A corrente teórica proposta pela decolonialidade se apresenta como um horizonte de possibilidades para refletir sobre outras memórias, questionar o eurocentrismo, propor ferramentas e mecanismos para a fundamentação de uma educação antirracista e desencadear uma produção comprometida com uma educação mais democrática, equânime e plural.

1.1 Decolonialidade em debate e a educação decolonial

No ano de 2019, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira apresentou para o Brasil, com repercussão internacional, um samba-enredo surpreendente que passou a ser referência histórica para o carnaval brasileiro. O samba-enredo com título “*História para ninar gente grande*”¹¹ foi aclamado campeão e promoveu uma análise crítica de como a história oficial do país é contada e transmitida.

¹⁰ Cf. PAULA NETA, Maria Lina; ROSA, Valéria Silva. A colonialidade expressa no ensino de história e o desafio de perceber para mudar: por uma práxis docente decolonial. In: Marlene Barbosa de Freitas Reis; Cleumar de Oliveira de Moreira. (Org.). DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 3: fundamentos e práticas pedagógicas no ensino superior. 01ed. Goiânia: Editora Scotti, 2020, v. 03, p. 59-80.

¹¹ “*História para ninar gente grande*” é uma obra coletiva composta por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Manu da Cuica e Danilo Firmino. Letra do samba disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wantuir/historia-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em 01/10/2020.

Com o desejo de promover um espetáculo impactante na passarela do carnaval carioca, que é o Sambódromo da Marques de Sapucaí, a escola de samba também foi promotora de questionamentos importantes para repensar as narrativas oficiais que foram institucionalizadas e ensinadas ao longo de gerações para os brasileiros.

A letra desse samba-enredo, eventualmente usada nas proposições didáticas nas aulas da disciplina de História, é explícita em evidenciar e sensibilizar os espectadores a uma denúncia que permeia a construção da História nacional: “a perpetuação das narrativas oficiais que privilegiam façanhas e heroísmos concebidos sob uma orientação de valores descendentes do colonialismo”¹². Ao questionar a invisibilidade de personagens populares na construção do que se entende por história oficial do Brasil, a escola de samba nos direciona a ressignificar o olhar sobre os desdobramentos de um padrão hegemônico que se traduz em páginas ausentes de livros didáticos e, também, nos currículos escolares. Com análise significativa, Max Fabiano Rodrigues de Oliveira indica a precisão da escola de samba em apresentar esse samba-enredo que se destaca pela crítica social elucidando a necessidade de um novo olhar para a memória coletiva brasileira:

A contribuição do desfile da Mangueira para a divulgação da história é bastante rica. É importante frisar que quando se fala em história oficial, ou como diz a letra do samba “a história que a história não conta”, não significa que não há uma historiografia debatendo e produzindo muitas reflexões sobre essas questões. Os debates acadêmicos são bastante intensos. A questão é que esses debates ficam na academia e não vão parar nos livros didáticos. O desfile da Mangueira foi possível justamente por existir essa bibliografia preocupada com os sujeitos invisibilizados, com os sujeitos subalternizados, com os excluídos, os marginalizados¹³.

Considerando a contribuição analítica do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira em direcionar um questionamento contundente no trato da produção do conhecimento histórico, percebe-se que a agremiação carnavalesca evidenciou na avenida a releitura da história do Brasil através de um prisma de minorias sociais que foram vítimas de violência em diversos momentos desde a ideia de construção do país. A emblemática crítica contida na letra do samba-enredo que clama por um “*Brasil que não está no*

¹² DORNELES, Israel Andrade. O carnaval como comunicação: uma análise do samba-enredo 'Histórias para Ninar Gente Grande'. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Relações Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 48.

¹³ OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues de. História para ninar gente grande: o desfile das escolas de samba como espaço para a produção de história pública – um estudo sobre o enredo da Mangueira de 2019. Polícromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 420-456, dez. 2020, p. 431.

retrato”¹⁴ nos aproxima, através de sua proposição teórica, do pensamento decolonial. A decolonialidade emerge para essa pesquisa como um posicionamento político e base teórica para refletir sobre a imposição do pensamento moderno ocidental na produção de conhecimentos e o reflexo dessa práxis na educação e, sobretudo, na prática do ensino de História.

Os estudos decoloniais têm sua gênese na década de 1990 através da associação de vários intelectuais das Ciências Sociais, com maior aderência por latino-americanos, “constituindo um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e ideológica das ciências sociais na América Latina no século XXI”¹⁵. Podemos aqui apresentar a decolonialidade como uma linha de pensamento ou perspectiva teórica que objetiva realizar uma crítica contundente as concepções dominantes advindas da modernidade e, de modo consequente, propor caminhos para resistir e desconstruir padrões impostos aos povos subalternizados em virtude dos legados impostos pelo colonialismo.

As proposições decoloniais foram fortalecidas no fim da mesma década com a formação do grupo M/C (Modernidade/Colonialidade) “e foi paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações”¹⁶. A constituição do grupo M/C se deu através de uma “ruptura com os estudos subalternos - latino-americanos e indianos -, culturais e pós-coloniais”¹⁷, representando uma cisão teórica comprometida em romper com a episteme centrada no Norte e assim gerir uma proposta para superação de uma epistemologia difusamente ocidental.

Interligando essa perspectiva e relacionando o pensamento decolonial junto à formação estrutural do grupo M/C, Luiz Fernandes de Oliveira é elucidativo ao apresentar o conceito de decolonialidade e indicar a entrada dessa perspectiva investigativa entre intelectuais e pesquisadores brasileiros:

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força

¹⁴ Verso do samba-enredo “*História para ninar gente grande*” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wantuir/historia-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em 01/10/2020.

¹⁵ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013, p. 89.

¹⁶ Ibidem, p. 97.

¹⁷ Ibidem, p. 116.

política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. A caracterização desses intelectuais com o termo decoloniais, é mais uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil. Na verdade, é um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade”(MC)¹⁸.

A recepção do pensamento decolonial para as formulações de pesquisas no Brasil dialogam com as demandas de críticas à geopolítica do conhecimento, essa que por sua vez, se encaminha como característica da “estratégia modular da modernidade”¹⁹. Ainda nesse sentido, a decolonialidade se propõe a questionar a afirmação de teorias e paradigmas como verdades universais e a invisibilidade de grupos e sujeitos que produzem memórias, conhecimentos e histórias fora do padrão hegemônico eurocentrado. Tal padrão explicita que o conhecimento é um elemento-chave na disputa pelo poder e, logo, na manutenção de determinada hegemonia. Entretanto, cabe destacar que ao alertar que a decolonialidade não é simplesmente um projeto acadêmico, Ramón Grosfoguel e Joaze Bernardino-Costa indicam que “a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”²⁰. Assim, avaliamos que a decolonialidade pode ser estruturada como um posicionamento de insubordinação e resistência que se reflete em posicionamentos políticos e críticos de oposição as estruturas estabelecidas pela lógica da modernidade ocidental. Como nos foi indicado por esses pesquisadores, a perspectiva advinda da decolonialidade está para além de uma inteligível concepção teórica ou escola de pensamento.

Tona-se importante destacar que o viés decolonial desenvolvido por investigadores empregados neste trabalho configuram uma rede de pesquisas que compartilham de um conjunto de postulados que exprimem a necessidade de reavaliar a questão do poder na modernidade. Esse conjunto sistemático de postulados teóricos coaduna a necessidade crítica de promoção de novas epistemes para superar a subalternização de determinados tipos de conhecimentos em detrimento de outros. Dessa maneira, podemos evidenciar a formulação de procedimentos conceituais específicos:

¹⁸ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica* (Buenos Aires), v. 149, 2016, p. 35.

¹⁹ *Ibidem*, p. 37.

²⁰ COSTA, Joaze Bernardino-; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016*, p. 17.

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 seus outros 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 modernidade²¹.

Esses postulados se refletem através da disseminação das reflexões levantadas pelos membros do grupo M/C em diferentes áreas de produção do conhecimento, movimento esse que nos leva a reflexão anterior e nos direciona até a dimensão de um posicionamento político de insubordinação as estruturas de um cânone proeminentemente constituído das facetas da modernidade.

Tendo em vista a heteróclita formação desse grupo, nos propomos em dialogar com trabalhos de alguns pensadores decoloniais que utilizam de percepções que se relacionam de maneira substancial com a educação. Entre eles podemos destacar os nomes de: Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Boaventura de Souza Santos e Catherine Walsh²².

A intrínseca relação entre o conceito de colonialidade junto à compressão sobre a modernidade constitui a base comum para os pensadores decoloniais desenvolverem os mais variados trabalhos dentro de seus campos de atuação. Portanto, entender o que é a colonialidade torna-se fundamental para esse trabalho, pois nos direciona para o encaminhamento de objeções contundentes ao eurocentrismo.

²¹ QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019, p. 05.

²² O grupo M/C é composto por associação de vários pesquisadores intitulos, especificamente no Brasil, por decoloniais. Avaliando um diálogo substancial para pensar a educação brasileira e, por conseguinte, refletir sobre a perspectiva de uma educação decolonial, nos propomos em sistematizar ao longo desse trabalho as principais contribuições levantadas pelos pesquisadores indicados.

Walter Mignolo nos apresenta a ideia de que a colonialidade é o “lado mais obscuro da modernidade”²³. O pesquisador nos encaminha a refletir sobre o processo histórico no qual a Europa estabelece caminhos para uma pretensa hegemonia. Sua argumentação estabelece uma crítica que relaciona de maneira notória a ligação entre o colonialismo econômico e a dominação cultural, coexistindo com a ideia de uma centralidade religiosa e reafirmando a postura de subalternidade social e política aos povos dominados:

A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – é a seguinte: a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade²⁴.

Como sugere Aníbal Quijano, a colonialidade pode ser destacada como um conceito e se estabelece da seguinte maneira:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América²⁵.

Podemos sugerir que o conceito de colonialidade elaborado por Quijano e a perspectiva conduzida por Mignolo sobre a modernidade estão intrinsecamente articuladas e não se dissociam. Ao considerar que a colonialidade hoje reverbera nos mais diferentes planos da existência humana, concordamos com esses pensadores de que o eurocentrismo é disseminador de uma violência epistemológica que corrobora a dicotomia entre “Europa e os outros”. A colonialidade mantém uma hierarquização que sustenta as relações de poder empreendidas através do colonialismo histórico e, por sequência, naturaliza a lógica de relações coloniais promovendo diferenciações entre os seres humanos. Silva, Baltar e Lourenço exemplificam a diferença entre o colonialismo e a colonialidade:

²³ Cf. MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

²⁴ *Ibidem*, p. 2.

²⁵ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84.

Com o desenrolar dos séculos, o colonialismo se consolidou na América Latina de tal forma que, mesmo com a independência e formação de Estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. Esta lógica, que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada. O que resulta desse longo processo é claramente visível nos dias de hoje. Como exemplo temos a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural (não apenas social e econômica), que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento²⁶.

Como sugere Henrique Dussel: “A modernidade é justificativa de uma práxis irracional de violência”²⁷. Esse padrão de dominação está por fundamentar a criação de um conceito ideológico de Europa, polarizando uma colonialidade do conhecimento através da formação desse paradigma, solidificando a Europa como centro do sistema mundial e transformando o que está fora da Europa em periferia.

Ainda nesse sentido, identificamos que a colonialidade expressa a disseminação de processos históricos racistas para a classificação dos seres humanos. Isso implica no entendimento de uma construção social sobre a ideia de cor e raça que irá se desenvolver e naturalizar por centrar os grupos europeus dominantes como superiores e detentores de todos os recursos da lógica colonial capitalista. Segue a perspectiva de Aníbal Quijano:

Os territórios e as organizações políticas de base territorial, colonizados parcial ou totalmente, ou não colonizados, foram classificados pelo padrão eurocentrado do capitalismo colonial/moderno, precisamente, segundo o lugar que as ‘raças’ e as suas respectivas ‘cores’ tinham em cada caso. Assim se articulou o poder entre a ‘Europa’, a ‘América’, a ‘África’, a ‘Ásia’ e muito mais tarde, a ‘Oceania’. Isso facilitou a ‘naturalização’ do controle eurocentrado dos territórios, dos recursos de produção na ‘natureza’. E cada uma dessas categorias impostas desde o eurocentro do poder terminou sendo aceite até hoje, pela maioria, como expressão da ‘natureza’ e da geografia, e não da história do poder no planeta. Os grupos dominantes das ‘raças’ não-‘brancas’ foram obrigados a ser tributários, ou seja, intermediários na cadeia de transferência de valor e de riquezas da ‘periferia colonial’ para o ‘eurocentro’ ou associados dependentes²⁸.

A lógica empreendida pela modernidade naturaliza as diferenças e condiciona seres humanos, comunidades e grupos sociais a subalternidade, subserviência e inferioridade. A

²⁶ SILVA, Fabrício pereira da; GONCALVES, Paula Baltar.; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na américa latina. revista de estudos e pesquisas sobre as américas, v. 12, p. 68-87,2018, p. 70.

²⁷ DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 29.

²⁸ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 108.

colonialidade se apresenta como um movimento de estruturação de processos históricos seculares que solidificam o controle de recursos, o trabalho, controle de capital e, sobretudo, o conhecimento.

A colonialidade que incide sobre o conhecimento denota um paradigma estabelecido pela ideia de sistema-mundo branco-europeu. O controle sobre o “saber” caracteriza não só um local de enunciação dentro do campo das ciências, mas também, a soberania europeia em relação à produção do conhecimento. O resultado desse longo processo resulta em práticas e sistematiza a ordem conteudista que hoje são levadas para as mais diversas salas de aula. Então, torna-se importante sinalizar que a colonialidade que incide sobre o conhecimento científico revela a soma de epistemes eurocêntricas, com gênese na modernidade, evidenciando a destruição de saberes outros entre os povos que foram dominados. Edgardo Lander, membro do grupo M/C, esclarece sobre o apagamento de saberes fora do paradigma hegemônico:

Da constituição histórica das disciplinas científica que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades²⁹.

Boaventura de Souza Santos nos leva a identificar em suas pesquisas que a construção epistemológica do conhecimento ocidental promove a estruturação do “pensamento abissal”³⁰. A regulação do pensamento abissal estaria por fundamentar uma

²⁹ LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (organizador), A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005, p. 27.

³⁰ Boaventura de Souza Santos estabelece através de uma metáfora a ideia de “linha abissal”. Essa linha é a metafórica fronteira que divide as nações entre aquelas que foram colonizadoras e as colonizadas. A linha abissal promove uma dicotomia linear que sustenta a ideia na relação entre “vencedores e vencidos”. Essas

característica da modernidade ocidental que, de maneira estruturante, promove um apagamento dos saberes e experiências fora do paradigma eurocêntrico. Isso nos permite perceber que existe um padrão universalista que desqualifica, inferioriza e coloca à margem elementos do conhecimento que estão fora desse espaço hegemônico. Ainda neste sentido: “o pensamento abissal moderno se destaca pela possibilidade de produzir e radicalizar distinções”³¹.

Podemos relacionar a conformação do ensino de História no Brasil com a perspectiva de Boaventura, pois identificamos essa linha aterradora abissal presente na configuração de uma historiografia que solidifica o que entendemos por História oficial de nosso país. Inferimos que a modernidade ocidental foi um pilar para a construção dessa história oficial que, por sua vez, regulou e regula de maneira violenta e excludente experiências humanas e culturais contra-hegemônicas que buscam transformar a sociedade posicionando-se contra a ordem existente.

A superação do paradigma eurocêntrico é uma busca fundamental para repensar o currículo e os sujeitos que o integram. Ampliar o olhar e sistematizar a visibilidade aos sujeitos que não compreendem a lógica da modernidade ocidental está por balizar a fundamentação teórica desse trabalho.

A partir das proposições aqui expostas poderemos formular questionamentos que tangenciam a ideia de que o ensino de História no Brasil também é promotor potencial de uma violência epistêmica. Homens, mulheres, negros e indígenas e das mais variadas origens foram silenciados e, com eles, saberes, identidades culturais, práticas de vida foram caladas por um epistemicídio³².

A perspectiva da decolonialidade nos direciona para a uma movimentação de resistência e insubordinação. A educação decolonial nos orienta a repensar o ensino de História e assim preencher as lacunas que nos são condicionadas pela ideia da colonialidade. O encaminhamento para promoção de uma educação decolonial pode ser balizado através de novas formas de pensar e produzir conhecimento. A educação decolonial pode ser definida como nos indica Oliveira:

anotações foram realizadas a partir da conferência de abertura do “Congresso Internacional Decolonizando o pós-colonial? Patrimônios em disputa” – Projeto ECHOES- Realizada no dia 14/4/ 2021 através de uma plataforma digital.

³¹ SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos* 79, 2007, p.72.

³² Epistemicídio é um conceito elaborado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos que reconhece o aniquilamento de epistemes diversas não assimiladas pela cultura branca-ocidental. Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento³³.

Existe hoje um movimento intelectual que se solidifica na fomentação de uma pedagogia decolonial apensa a uma educação de base antirracista. Como consideram os pesquisadores que se debruçam sobre essa questão, Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira:

[...] Do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, fica evidente que novas interpretações, com base em pesquisas internacionais recém-publicadas, estão sendo propostas aos sistemas de ensino e principalmente aos docentes, no que tange à interpretação da história da humanidade e da constituição da nacionalidade brasileira. Essas propostas já estão presentes, inclusive, em publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura [...]³⁴

Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo nos convidam a pensar outras formas de produções historiográficas. De maneira contundente, esses pesquisadores inclinam-se na proposta de trabalhar “memórias e histórias outras, memórias e histórias contra-hegemônicas onde os grupos marginalizados pelo capitalismo, patriarcado/colonialismo, terão protagonismo”³⁵. Subverter a lógica da modernidade ocidental é a base para mobilizar trabalhos decoloniais e propor um fortalecimento dos negligenciados por nossa história oficial.

As contribuições sugeridas por Paim e Araújo comprometem-se com o rompimento da linha abissal mencionada anteriormente nesse trabalho. Acreditamos que esses autores tecem mecanismos para solidificar a prática de uma educação antirracista e comprometida com a pluralidade de pensar a diversidade. Os autores indicam:

³³ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica* (Buenos Aires), v. 149, 2016, p. 37. Torna-se importante ressaltar que, atualmente, alguns pesquisadores compreendem o decolonizar e descolonizar como sinônimos, como propõe Boaventura de Souza Santos.

³⁴ Idem; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p. 35.

³⁵ PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Memórias Outras, Patrimônios Outros E Decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de história dos indígenas no Brasil*. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018, p.8.

A colonialidade nos invade e nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, dessa perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isso nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores e estudantes que emergimos nessa colonialidade e imaginamos que não podemos ter pensamentos outros, para além das epistemes eurocêtricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, essa colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países³⁶.

Entendemos que uma educação decolonial só pode ser efetivamente executada se a mesma ocorrer de maneira paralela a um projeto de emancipação epistêmica e articulando questionamentos contundentes sobre a questão da geopolítica do conhecimento. Oliveira e Candau exemplificam essa questão de maneira objetiva:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu³⁷.

Portanto, considerando os elementos apresentados e expostos de maneira breve, objetivamos evidenciar como os estudos decoloniais podem gerar mecanismos relevantes para os debates que circundam o conhecimento histórico escolar. Contribuindo para a formação de indivíduos críticos no espaço escolar. Dentro de uma sociedade desigual como a nossa e marcada pelo racismo de maneira tão expressiva, acreditamos que novas ferramentas pedagógicas que contextualizem, através de uma perspectiva decolonial germinem na possibilidade de transformação social no seu sentido mais amplo e preciso. Na busca pela efetiva promoção de valores e conhecimentos epistêmicos decoloniais, as proposições aqui delineadas, convergem com olhar historiográfico que se posiciona em levantar as demandas dos grupos silenciados pelo fazer historiográfico eurocentrado e hegemônico.

³⁶ Ibidem, p. 12.

³⁷ OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p.23.

1.2 A crítica decolonial a partir da experiência da rede pública do estado do RJ: conexões entre conteúdos curriculares e formação dos professores

Ao ingressar no magistério público estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2016, reencontrei através do contato com os discentes e na execução das aulas a possibilidade de repensar a questão da identificação racial relacionada à prática do ensino de História. Oriunda de escolas públicas durante todo o ensino fundamental e ensino médio, experimentei em diversas aulas da disciplina de História a possibilidade de relacionar parte dos conteúdos curriculares explorados junto ao entendimento sobre a minha ancestralidade e, também, sobre as desigualdades sociais que me cercavam. Posteriormente, na condição de docente, passei a explorar os conteúdos propostos pela rede tentando abraçar o movimento de sistematizar e relacionar a realidade de vida dos educandos às habilidades e competências elencadas pelo ‘Currículo Mínimo’³⁸ estabelecido para cada série e ano de escolaridade na rede pública estadual de ensino. A articulação entre a perspectiva de vida dos alunos, suas identidades, as desigualdades sociais e o racismo que os cercavam junto aos conteúdos ministrados foram, a princípio, as primeiras inquietações que me mobilizaram a buscar na decolonialidade ferramentas adequadas para propor o estímulo no interesse pelo aprendizado, a promoção do protagonismo e a viabilidade em ressaltar a identidade racial dos educandos.

Para a execução das aulas da disciplina de História a Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC-RJ) elaborou um documento normativo, em parceria com os professores concursados da rede, com o objetivo básico de dar ao conjunto das escolas da rede estadual uma base comum curricular “a partir da qual conhecimento e cidadania são construídos, no processo de ensino – aprendizagem, como agentes de inclusão e promoção social”³⁹. O Currículo Mínimo desempenha o papel de regular competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Entretanto, a proposição de normatizar os conteúdos elencados para a disciplina de História revela-se em solidificar a colonialidade na seleção de conteúdos que garantem a continuidade de um sistema ideológico pautado na centralidade imposta pelo cânone ocidental moderno.

³⁸ O currículo Mínimo é um documento criado pela SEEDUC, no ano de 2011, onde normatiza e padroniza os conteúdos a serem desenvolvidos para cada disciplina escolar. RIO DE JANEIRO. Conexão Escola. Currículo Básico. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

³⁹ RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Currículo Mínimo: História. Rio de Janeiro, 2011, p.5. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

Convergindo com os apontamentos de Cruz e Oliveira, nos posicionamos em refletir sobre o currículo de História da rede estadual do Rio de Janeiro através da contestação dos elementos constituintes à reprodução do sistema ideológico “Modernidade/Colonialidade”. Os pesquisadores apontam a relação entre a seleção do conteúdo curricular da disciplina e seus desdobramentos para a sociedade:

Nesse sentido, a Educação é um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa e, principalmente, o lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História⁴⁰.

Desse modo, identificar a colonialidade expressa no currículo de História da rede estadual nos levará a refletir sobre a imposição epistemológica que incide sobre a propagação de determinados conteúdos e a exclusão de outros. Pensar sobre a imposição hegemônica sobre a construção dos conteúdos balizados na rede estadual denota um movimento de reivindicação sobre os saberes “como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social”⁴¹. Assim, acreditamos ser possível buscar as “fissuras decoloniais” para incorporar nas aulas elementos não apresentados no currículo e, por conseguinte, tentar relacionar esses conhecimentos segregados a uma lógica que possa se conectar com a realidade social vivida pelos estudantes da rede.

Mirian Ribeiro de Oliveira nos leva a entender o currículo de História como um artefato prescritivo e preso as amarras eurocêntricas⁴². Nos aproximamos das considerações da pesquisadora no entendimento do currículo da disciplina para a rede estadual que se concentra em delinear interesses hegemônicos europeus e, portanto, seu caráter excludente:

A geometria do currículo foi desenhada para atender a interesses hegemônicos numa ordem hierárquica corrompida e difícil de ser retroalimentada por outras vias para além da razão moderna, visto que, em sua arquitetura, preponderavam o trivium e o quadrivium instrumentais oriundos da visão de sujeito iluminista,

⁴⁰ CRUZ, Eliane Almeida de Souza e.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de História do Rio de Janeiro. Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 3, 2016, p. 121.

⁴¹ Ibidem.

⁴² OLIVEIRA, Mirian Ribeiro de. A perspectiva do outro na instância curricular (de)colonial: Alijamentos históricos e possibilidades de mudança. Muiiraquitã – Revista de Letras e Humanidades (Eletrônico), ISSN: 2525-5924, v. 8, p. 37-56, 2020. p. 44.

da modernidade, portanto. Impregnados por dogmas tradicionais, o currículo tornou-se elementar à manutenção do status quo, inclusive no que diz respeito ao alcance de outros sujeitos distantes da pirâmide social⁴³.

Para o desenvolvimento desse trabalho nos debruçamos sobre o Currículo Mínimo voltado para a primeira série do ensino médio. A análise sobre os conteúdos propostos para esse segmento está em concomitância com o produto didático que será apresentado junto a essa dissertação. Para isso, destacamos aqui os conteúdos elaborados para o cotidiano escolar a serem desenvolvidos e balizados pelos professores. Observe a distribuição dos conteúdos para cada bimestre, a cronologia e a predominância da racionalidade eurocêntrica sobre a disposição do material:

⁴³ Ibidem.

Figura 1 – Conteúdo programático de História nos 1º e 2º bimestres para a primeira série do ensino médio a partir do Currículo Mínimo.

História		1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO
1º Bimestre		
Conteúdo	Estudo Introdutório	
Habilidades e Competências	- Compreender que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes da História.	
Conteúdo	Civilização Greco-romana	
Habilidades e Competências	- Compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república; - Analisar a contribuição do pensamento Greco-romano na construção da Ocidentalidade.	
Conteúdo	História Medieval	
Habilidades e Competências	- Discutir a noção de Idade Média; - Compreender os conceitos de servidão, trabalho livre e nobreza; - Comparar o papel do Cristianismo e do Islamiismo na construção da Ocidentalidade.	
2º Bimestre		
Conteúdo	Renascimento	
Habilidades e Competências	- Identificar os elementos da crise do século XIV; - Compreender o conceito de antropocentrismo.	
Conteúdo	Reformas protestantes e contrarreforma	
Habilidades e Competências	- Analisar os agentes de crise da Igreja Católica; - Comparar as principais correntes do cristianismo protestante e suas implicações socioeconômicas e políticas; - Desenvolver comportamentos de tolerância religiosa.	
Conteúdo	Estado Moderno	
Habilidades e Competências	- Discutir os conceitos de Estado Moderno e Absolutismo; - Comparar as práticas mercantilistas.	

Figura 2 – Conteúdo programático de História nos 3º e 4º bimestres para a primeira série do ensino médio a partir do Currículo Mínimo

História		1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO
3º Bimestre		
Conteúdo	Expansão Marítima	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o processo de Expansão Marítima; - Analisar as mudanças geopolíticas. 	
Conteúdo	África	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diversidade política e cultural da África; - Comparar o conceito de escravidão no mundo antigo e no mundo moderno; - Discutir os conceitos de diáspora e tráfico de escravos; - Compreender o multiculturalismo brasileiro. 	
Conteúdo	América	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial; - Comparar os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos dos períodos pré-colonial e contemporâneo; - Desenvolver comportamentos de respeito à diversidade cultural. 	
4º Bimestre		
Conteúdo	América Colonial	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar a colonização inglesa, espanhola e portuguesa; - Caracterizar as relações de trabalho na América; - Identificar a diversidade social na América Portuguesa; - Analisar as diferentes atividades econômicas na América Portuguesa. 	

Como delineado por Circe Maria Fernandes Bittencourt, os atuais currículos da disciplina de História desenvolvem-se para além da compreensão sistemática de conteúdos de determinados períodos históricos. Para isso, a autora esclarece que a estratégia normativa deve proporcionar a crianças e jovens a capacidade crítica de interpretar e relacionar as informações adquiridas:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de crianças e jovens comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, etc. Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição que aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados⁴⁴.

Como exposto por Bittencourt, avaliamos que o currículo de História precisa dialogar com os conteúdos sociais e culturais, sobretudo, com a capacidade crítica de perscrutar a lógica de vida dos educandos e com as diversas construções que cercam suas realidades. A produção do Currículo Mínimo de História da rede estadual do Rio de Janeiro, tomando como exemplo o que fora exposto para a primeira série do ensino médio, oferece a instrumentalização de conteúdos propostos em um contexto colonizado e evidencia uma subalternização epistemológica-cognitiva de vários grupos sociais.

Destacamos que a Secretaria de Estado da Educação realizou a revisão do Currículo Mínimo de História por duas vezes. No ano de 2012, a instituição operou por renomear o documento para “Currículo Básico”⁴⁵ sem promover mudanças na configuração das habilidades e competências propostas para o ensino médio regular. Observamos a

⁴⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 106.

⁴⁵ “O Currículo Básico serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas da Rede Estadual de Ensino”. RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Currículo Mínimo: História. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculo-b%C3%A1sico>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

predominância da mesma normatização curricular e a falta de questionamentos no que tange a colonialidade presente em sua edificação. No ano de 2020, a articulação da Secretaria de Estado da Educação manteve-se seguindo o mesmo padrão. Os “Currículos Essenciais” são disponibilizados e se caracterizam como “documentos que apresentam os conteúdos prioritários do Currículo Básico para o trabalho dos professores com seus alunos”⁴⁶.

As questões que envolvem o currículo nos deslocam por contemplar um ponto importante para a tecitura dos apontamentos que serão encaminhados ao longo dessa dissertação, essa questão importante encontra-se na análise da BNCC disposta através do “Novo Ensino Médio”⁴⁷. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2015 e teve a sua primeira versão entregue ao MEC – Ministério da Educação no mesmo ano⁴⁸. Posteriormente, o documento passou por uma revisão e foi homologada em dezembro de 2017.

A BNCC caracteriza-se por ser um documento com caráter normativo que regulamenta o conjunto de aprendizagens fundamentais para o ensino médio e fundamental, nas diferentes disciplinas, voltadas para a educação básica:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. Para a implantação da BNCC em todo o País, o MEC será o parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, apoiando-os e trabalhando em conjunto para que as mudanças cheguem às salas de aula em benefício de todos os estudantes e das gerações futuras deste País⁴⁹.

⁴⁶ RIO DE JANEIRO (Estado). Disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculos-essenciais>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

⁴⁷ “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 17 de setembro de 2021.

⁴⁸ Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em 17 de setembro de 2021.

⁴⁹ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. 2017, p.547. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2022.

Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues nos esclarecem que muitas disputas foram criadas em torno da BNCC através da normatização dos currículos da disciplina de História:

O início das discussões em torno da primeira versão preliminar da BNCC ensejou perguntar se deveríamos ter realmente uma base curricular comum nacional, que pudesse estabelecer um percentual de conteúdo a ser ensinado no Brasil inteiro e, obviamente, quais seriam esses conteúdos. A resposta inicialmente negativa dizia respeito ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicarem, sem serem definitivos, caminhos para o ensino de história, inclusive para a história indígena e dos afrodescendentes. Entretanto, seguiu-se a isso uma resposta positiva, uma vez que o próprio processo da discussão afirmou cada vez mais a importância de termos uma base nacional e reacendeu um interesse geral, por professores, historiadores, associações, intelectuais, jornais e jornalistas, no ensino de história, no currículo da história ensinada⁵⁰.

Essas disputas se apresentam como uma resposta de vários setores da sociedade para contemplar interesses que visavam atender uma corrida entre o ordenamento político em torno do currículo de História inclusas “num jogo de novas aparições e novos silenciamentos”⁵¹. Todavia, a regulamentação e homologação da BNCC torna-se uma realidade para centenas de professores de História no Brasil. Por isso, ao nos apoiarmos nas considerações de Breno Mendes, incentivamos uma interpretação crítica da BNCC para um futuro menos injusto:

Ao interpretar criticamente a BNCC os professores de história da educação básica podem e devem mostrar que a história não se preocupa apenas com a cronologia daquilo que aconteceu (passado histórico), mas, sobretudo, procura compreender o passado (passado prático) na busca ético-política de significados que impulsionem ações no presente em nome de um futuro mais democrático e menos injusto⁵².

A implementação da BNCC e a consolidação do Novo Ensino Médio acontecem de forma gradual, sistematizadas a partir do ano de 2022, para toda rede pública estadual do Rio de Janeiro. A Secretaria de Estado da Educação ainda encontra-se em fase de elaboração de documentos oficiais destinados aos docentes das diferentes áreas do conhecimento.

⁵⁰ PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018, p. 3.

⁵¹ *Ibidem*, p.3.

⁵² MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista TransVersos*, n. 18, 2020, p. 125.

Quando tratamos da formação dos professores da rede estadual, evidenciamos a colonialidade que também se apresenta no contexto do cotidiano escolar. A formação pautada em um cânone hegemônico para o trato de determinados assuntos é característica de uma formação acadêmica pautada na racionalidade eurocêntrica que negligencia o saber considerado subalterno. No campo educacional brasileiro, a Lei nº 10.639/03 sistematizou um mecanismo importante e singular para a edificação de luta por uma educação antirracista e decolonial. Somado a isso, a Lei 11.645/08 instrumentalizou a necessidade de se incluir nos currículos escolares a visibilidade a outros grupos que por muito tempo foram silenciados e invisibilizados. Ambas as leis aqui mencionadas⁵³ abriram espaço para um significativo debate político-educacional que amplia a indispensabilidade de se argumentar sobre as desigualdades educacionais que não podem ser dissociadas da construção histórica do racismo na sociedade brasileira.

A emergência conferida na promulgação dessas leis representa grandes avanços que estão além de uma simples incorporação de temáticas obrigatórias nos currículos escolares. Elas representam as demandas de movimentos sociais, comunidades escolares, grupos políticos e vários ativistas na exposição de questões indígenas e afro-brasileiras que vão desde o tratamento desses temas a partir das diferentes disciplinas escolares, passando pelas possíveis lacunas na formação acadêmica de muitos professores que atuam nas salas de aula da educação básica e, também, na existência do preconceito estrutural que essas leis procuram combater. Torna-se importante entender que a regulação dessas leis caracteriza um processo gradual de descolonização dos currículos escolares⁵⁴ e, dessa maneira, nos permite pensar em novas abordagens epistêmicas para a elaboração de programas escolares direcionados em fomentar uma educação mais democrática, plural, equânime e diversa. Os pesquisadores Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía

⁵³ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

⁵⁴ Nilma Lino Gomes nos apresenta a ideia de descolonização dos currículos. A pesquisadora entende que essa descolonização é pautada por evidenciar uma ruptura epistemológica que converge com diálogo intercultural e, assim, promove currículos inclusivos. Cf. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr., 2012.

Coelho nos atentam para uma formação de professores compromissada com o respeito às diferenças:

Formar docentes capazes de concretizar as diretrizes em processos de ensino-aprendizagem que promovam uma educação baseada no respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é não apenas uma demanda legal, mas um compromisso cívico⁵⁵.

Os autores ainda argumentam sobre a formação de professores, no que tange as licenciaturas em História, para o perfil naturalizado que assume uma preponderância da perspectiva eurocêntrica:

Formar para o combate ao racismo e para a emergência e consolidação de uma sociedade democrática implica, antes de tudo, em saber formar. Daí nossa posição. Constatamos, como muitos antes de nós, do pouco espaço destinado à discussão sobre África e sobre a Cultura Afro-brasileira. Argumentamos, todavia, que esse pouco espaço decorre, sobretudo, da concepção sobre formação de professores e, nos casos dos cursos aqui estudados, da perspectiva preponderante nos percursos curriculares. Formar professores de História tem implicado, via de regra, na oferta de uma discussão arraigada na tradição disciplinar, pautada na divisão quadripartite, infensa à crítica à preponderância da perspectiva eurocêntrica e que assume a prática docente como uma instrumentalização do saber de referência para fins didáticos⁵⁶.

Cabe ressaltar que as leis aqui mencionadas nos encaminham para o questionamento de um perfil secular de consolidação da perspectiva eurocêntrica na formação dos docentes licenciados em História. A crítica aqui sugerida nos condiciona a repensar e buscar instrumentalização de novos caminhos para desconstruir as amarras da colonialidade que nos cerceiam, também no fazer docente, e impossibilitam pensar a realidade fora do padrão hegemônico para a construção do conhecimento.

Nilma Lino Gomes nos encaminha a entender que a regulação da legislação que sistematiza a implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais concretiza-se como uma agenda coletiva comprometida em estabelecer mecanismos de superação ao racismo em nossa sociedade, tendo como ponto de partida a educação escolar. Desta maneira, a escola torna-se uma instituição social central para

⁵⁵ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma De Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em revista (UFMG. Impresso), v. 34, p. 1-39, 2018, p.5.

⁵⁶ Ibidem, p. 25.

pensar a construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã:

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade⁵⁷.

O encaminhamento da obrigatoriedade implementada pela Lei 10.639/03 tensiona também o ensino superior possibilitando, assim, na formação docente a inclusão de temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira:

A sanção da Lei 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica que pressionam, também, o ensino superior. Por isso, mais do que uma legislação ou um elemento a mais na estrutura burocrático-normativa, essa lei e as suas diretrizes podem ser interpretadas como expressão da luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizado⁵⁸

Avaliamos a formação docente como um ponto estratégico na edificação de práticas educacionais comprometidas em superar o racismo que emergem nas mais diversas salas de aula do país por meio da legislação mencionada. Na esteira dessas questões encontra-se a prática docente nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, voltada para o ensino de História, que cotidianamente precisa operar diante de realidades de vidas dos educandos atravessadas pelas desigualdades sociais latentes construídas sobre a experiência do racismo em nossa sociedade. Introduzir o princípio legal estabelecido pela lei nos currículos e na formação continuada dos docentes da rede compromete-se em combater as diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. Nos aproximamos das considerações desenvolvidas por Coelho e Coelho para tangenciar essa questão:

⁵⁷ GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da escola, v. 2, n. 2/3, 2008, p. 96.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 104.

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. Assim, consideramos que a análise sobre os percursos curriculares dos cursos de formação de professores de História deve atentar para três aspectos, especialmente. Em primeiro lugar, para o modo pelo qual os percursos curriculares incorporam à crítica subjacente à legislação. É necessário dimensionar como os cursos (mais que adicionar conteúdos à grade curricular) encaminham uma crítica à perspectiva eurocêntrica e atentam para outras perspectivas na abordagem da trajetória histórica brasileira. Em segundo lugar, há que se considerar como tais percursos encaminham discussões necessárias ao exercício da docência: que saberes são privilegiados e como eles se articulam para a constituição das competências e habilidades requeridas pela escola e pelos sistemas de ensino. Tendo em vista que a legislação tem por objetivo o combate às diversas formas que o racismo assume no ambiente escolar e à oferta de uma educação antirracista, é fundamental, finalmente, que se perscrute como os percursos de formação se instrumentalizam para formar professores atentos para essa questão tão complexa quanto sensível⁵⁹.

Torna-se importante destacar que a Lei 11.645/08 modificou a obrigatoriedade instituída pela Lei 10.639/03, a qual 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. Essa alteração compromete-se por conferir reconhecimento aos povos indígenas no trato de suas demandas por visibilidade no campo educacional e desarticula a visão eurocêntrica que predomina sobre as populações nativas de nosso país. Silva nos convida a perceber como essa mudança, instituída pela lei, compromete-se com a correção gradual de injustiças praticadas contra os grupos silenciados e marginalizados no Brasil:

Averiguar a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em práticas de professores de História, permite-nos considerar a importância dessa lei no auxílio à correção de injustiças praticadas contra negros e indígenas, especialmente por uma História eurocêntrica que tradicionalmente valorizou os brancos e colocou aqueles grupos em posições de submissão e até exclusão⁶⁰.

A experiência docente na rede pública estadual do Rio de Janeiro tensiona-se entre o enfrentamento do racismo em sala de aula, a inquietude diante de um currículo que se

⁵⁹ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma De Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em revista (UFMG. Impresso), v. 34, p. 1-39, 2018, p.11.

⁶⁰ SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. Revista História Hoje, v. 1, n. 2, 2012, p. 17.

mantem cristalizado sobre a ótica do eurocentrismo e a falta de iniciativas governamentais que visem contribuir para uma formação continuada entre os docentes da rede visando uma capacitação diante da obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Por isso, abraçamos a ideia de que a legislação aqui mencionada se constitui, essencialmente, em caminhos que visam a construção de uma educação voltada para contemplar grupos sociais historicamente invisibilizados e marginalizados e para o trato com a diferença.

CAPÍTULO 2. A POSSIBILIDADE DO SAMBA-ENREDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Para percorrer o caminho de edificação da presente dissertação foi necessário depreender que a busca por uma educação antirracista se torna fundamental para pensar em uma formação escolar, no segmento da educação básica, comprometida em estabelecer a diversidade humana como riqueza. Ainda nesse sentido, compreende-se que a perspectiva decolonial nos faz caminhar na direção de romper com as estruturas estabelecidas pela colonialidade e fomentar mecanismos “para uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva e não apenas denunciativa”⁶¹.

O espaço escolar nos leva a pensar sobre as múltiplas questões que configuram a diversidade étnico-racial dos educandos. Muitas vezes somos convidados a refletir sobre quem somos, onde reside nossas origens e como somos vistos na sociedade em que vivemos. Essas questões desencadeiam múltiplas demandas no complexo processo de autoidentificação racial dos estudantes que, parcialmente, são construídas nas aulas da disciplina de História. Desta maneira, refletindo sobre os constructos a partir da formação da identidade racial dos estudantes da educação básica, evidenciamos a possibilidade em sair do “irremediável lugar-comum da denúncia”⁶² e elaborar ferramentas que motivem possíveis mecanismos que germinem na “compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja substantivamente respeitada e valorizada”⁶³.

Identificamos que o ensino de História pode agregar de maneira substancial para afirmação da identidade dos estudantes que, aliado a procedimentos e ferramentas didáticas específicas, nos direcionam para a valorização e empoderamento étnico-racial dos discentes. Essas ferramentas podem ser compreendidas como estratégias para a elaboração de transformações sociais que rompem o espaço da sala de aula pois compreendem que o processo ensino-aprendizagem está além da conformação conteudista de uma metodologia tradicional.

Neste capítulo temos por objetivo articular a relação entre o ensino de História junto as variadas possibilidades de uso de sambas-enredos como instrumentos didáticos

⁶¹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p.28.

⁶² Cf. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº15, set-dez 2000.

⁶³ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras Histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 11.

mobilizados para o ensino da disciplina. Inferimos que a utilização desse gênero musical nos assesta em estimular a produção de conhecimento e o pensamento crítico entre alunos do ensino médio regular da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Essa discussão pretende estabelecer uma relação direta com o pensamento decolonial evidenciando a utilidade de um samba-enredo específico: “*História pra ninar gente grande*”. Samba-enredo apresentado pela G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira no desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro de 2019, com o qual a escola conquistou o seu vigésimo título de campeã do Carnaval carioca.

Assim, através do samba escolhido para impulsionar essa pesquisa, poderemos articular proposições entre a prática do ensino de História e a autoidentificação racial de estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

2.1 A construção do conhecimento histórico em sala de aula através do uso de sambas-enredo

As reflexões sobre a construção do conhecimento histórico em sala de aula tornam-se um ponto fundamental para que este trabalho sistematize as aspirações levantadas na dissertação. Para isso, nos debruçamos em relacionar o papel agregador do uso de sambas-enredos como ferramentas didáticas para a promoção de saberes contra hegemônicos⁶⁴ e valorização da perspectiva dos grupos silenciados e marginalizados pela história oficial de nosso país.

Essa construção perpassa por entender a função primordial do educador. Maria Auxiliadora Schmidt nos convida a refletir sobre o papel do professor de História e sua interação com os estudantes na produção do conhecimento nas instituições educativas:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. Ensinar História passa ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a

⁶⁴ Nos aproximamos das considerações de Boaventura de Sousa Santos para pensar o que são saberes contra hegemônicos. Esses seriam saberes e experiências fora do paradigma eurocêntrico. Isso nos permite perceber que existe um padrão universalista que desqualifica, inferioriza e coloca à margem elementos do conhecimento que estão fora desse espaço paradigmático eurocentrista caracterizados pela linha abissal. Cf. SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos* 79, 2007.

História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom - comumente ouvimos os alunos afirmarem: “eu não dou para aprender História” - nem mesmo como mercadoria que se compra bem ou mal⁶⁵.

O fazer docente implica de maneira significativa nas construções de problemáticas que irão balizar o ensino e as definições desencadeadas para cada competência proposta. Schmidt demonstra que o profissional que está a lecionar a História não é apenas um reprodutor de informações advindas de uma normatização curricular, mas fruto de uma relação dual entre interlocutores que constroem sentidos para diversas temáticas em suas aulas. Compactuamos com a pesquisadora em destacar:

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de torna-se apenas um eco do que os outros já disseram. A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação de teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica⁶⁶.

Evidenciamos a necessidade de compreensão no próprio docente em se estabelecer como agente de transformações sociais empreendidas entre a teoria, pesquisa e a prática do ensino. Coerente a essa assertiva, salientamos as argumentações de Katia Abud em relacionar a produção do conhecimento histórico escolar através de um prisma que considera também as interações sociais efetuadas pelas experiências dos estudantes:

O conhecimento histórico escolar não pode ficar preso a análise de processos puramente cognitivos, independentes da vivência dos alunos, que lhes dá sustentação: o cognitivo é sempre sócio-cognitivo. Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia. Para se apropriar de conceitos e noções presentes nos programas e planejamentos escolares, os alunos procedem

⁶⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p. 57.

⁶⁶ Ibidem, p. 57.

segundo uma categorização, organizada a partir do acontecimento mais próximo ou mais familiar⁶⁷.

Podemos articular um diálogo entre Katia Abud e Maria Auxiliadora e Schmidt ao identificar que as estudiosas nos encaminham a perceber que a construção do conhecimento histórico escolar se articula por estabelecer elos e sistematizar conceitos para além da simples construção de habilidades e competências perante os conteúdos propostos. Assim, evidenciamos através das análises referenciadas, a necessidade de edificação de mecanismos que contundentemente viabilizem a inserção de realidades múltiplas que operam por reconhecer sujeitos, instrumentalizar conceitos, partilhar de problematizações que reconheçam seus agentes e que confira protagonismo aos que tiveram suas vozes silenciadas. Schmidt nos esclarece essa questão nos encaminhando para um horizonte diverso diante das possibilidades elencadas:

Na esteira das questões já apontadas, pode-se afirmar, por exemplo, que um princípio articulador a ser incorporado na relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, é aquele que torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, toma-se como propósito buscar a recuperação das vivências pessoais e coletivas dos alunos e professores, vendo-os como participantes na ação e no sofrimento, em determinada realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em auto-conhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos poderão inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real⁶⁸.

Inferimos neste trabalho que a articulação sobre a construção do conhecimento histórico escolar pode ser estruturada através do viés de uma pedagogia decolonial. Essa perspectiva pedagógica nos encaminha a instrumentalizar uma percepção sobre a colonialidade do poder/saber⁶⁹ reivindicando uma práxis de luta e contestação diante das amarras de dominação estruturadas e cristalizadas no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns grupos humanos. Walsh, Oliveira e Candau estabelecem a

⁶⁷ ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v.11, jul. 2005, p. 26.

⁶⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino*, v. 11, 2005, p. 44.

⁶⁹ Cf. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

objetividade da perspectiva de uma pedagogia que se opera através da percepção da decolonialidade:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.⁷⁰.

Ainda nesse sentido, a pedagogia decolonial nos encaminha a estruturar processos educativos que tendem a repensar os sujeitos subalternizados pela lógica da colonialidade. Oliveira, ao esclarecer o que é uma educação decolonial, destaca:

Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas⁷¹.

Em confluência com a perspectiva de uma pedagogia decolonial indicamos a necessidade de propor estratégias educacionais de cunho antirracista para fundamentar a articulação de ferramentas didáticas que visem estabelecer a junção de caminhos epistêmicos “outros” para a viabilidade de uma educação democrática e plural. Isso nos encaminha a compreensão em prol de uma educação antirracista que valoriza o resgate da identidade humanizada de nossas populações negras e indígenas.

Eliane Cavalleiro apresenta a fundamentação de educação antirracista que nos propomos a balizar para construir e fundamentar essa dissertação:

A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para uma educação antirracista o reconhecimento da

⁷⁰ WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018, p.5.

⁷¹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica (Buenos Aires)*, v. 149, 2016, p. 35.

diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores⁷².

Ao nos indicar que a educação antirracista se torna também um compromisso por parte dos educadores, Cavalleiro afirma que o conhecimento respeitoso diante das diferenças conduz ao bem-estar do ser humano e cria as condições necessárias para a construção da cidadania. A estudiosa nos esclarece:

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira⁷³.

A construção do conhecimento histórico escolar, diante de uma educação antirracista e decolonial, propõe a reordenação de materiais didático-pedagógicos que possam refletir estratégias e mecanismos de enfrentamento ao racismo em nossa sociedade que, para esse trabalho, se empregam de maneira contundente no enquadramento funcional das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, gerando mecanismos indispensáveis para o despertar da consciência racial individual e coletiva dos estudantes da educação básica. Nos inclinamos em direção as aspirações de Eliane Cavalleiro ao entender que o fornecimento de materiais didático-pedagógicos, construídos para essa finalidade, são fundamentais para a promoção de uma educação efetivamente com caráter antirracista:

Portanto, nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação racial.

⁷² CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 149.

⁷³ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.13.

Considerando as implicações delineadas em torno da construção do conhecimento histórico escolar, a mediação docente em torno dessa edificação e a conformação de estratégias didáticas para a elucidação de uma educação antirracista e decolonial, operamos em caracterizar o uso de sambas-enredos como instrumentos didático-pedagógicos potencialmente agregadores ao ensino de História.

Ao avaliarmos a possibilidade de construção de materiais didático-pedagógicos, dispondo de sambas-enredos, nos aproximamos das considerações de Bittencourt em esclarecer que o uso da música pode situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de suas vivências, instigando assim, uma ação intelectual quando se estabelece meios de reflexão. Bittencourt apresenta:

O uso da música é importante para situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões. Se existe certa facilidade em usar a música para despertar o interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música⁷⁴.

Nei Lopes e Luiz Antonio Simas caracterizam os sambas-enredos como uma mobilidade de samba que procede da articulação entre letra e melodia pensados a partir de um tema escolhido como enredo para uma escola de samba. Lopes e Simas ao construírem a obra intitulada por “*Dicionário da História Social do Samba*” destacam um verbete para elucidar a definição:

Samba de enredo - Modalidade de samba que consiste em letra e melodia criadas a partir do resumo do tema escolhido como enredo de uma escola de samba. Os primeiros sambas cantados pelas escolas em suas apresentações carnavalescas eram de livre criação: falavam do meio ambiente, do próprio samba, da realidade dos sambistas. Com a instituição das disputas entre as escolas, por meio de concursos, na década de 1930, eles, comprometidos com os temas apresentados, passaram a narrar episódios e exaltar personagens da história nacional, do pontos de vista da historiografia dominante⁷⁵.

Para uma compreensão mais ampla do que é um samba-enredo precisamos abordar a sua origem e estabelecer que a intelecção sobre essa modalidade de gênero musical se

⁷⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 379.

⁷⁵ LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. Dicionário da história social do samba. Editora Civilização Brasileira, 2015, p. 257.

destaca por ser um elemento fundamentado por características da cultura afro-brasileira⁷⁶. Raymundo destaca a gênese do samba como uma herança afro-brasileira, de movimentação sobre o território nacional que, posteriormente, iria se desdobrar no que conhecemos hoje como samba-enredo ou samba de enredo. Assim, podemos destacar:

O samba se consagrou no último século como um dos principais símbolos de “brasilidade”. É herdeiro do canto e da dança dos negros oriundos do Recôncavo Baiano, emigrados para a periferia do Rio de Janeiro, então capital federal. População que cresce consideravelmente na virada dos séculos XIX e XX, com a Abolição e a crise da cafeicultura no Vale do Paraíba, assim como com a chegada dos que guerreavam em Canudos⁷⁷.

Ao propor a utilidade do uso de sambas-enredos para o ensino de História conduzimos a possibilidade de criar-se um empoderamento identitário para as populações afro-brasileiras na esfera do espaço escolar. Da mesma maneira, poderemos discutir caminhos e ampliar os debates em torno das questões raciais aliadas a prática do ensino da disciplina de História. Simas e Mussa, estudiosos sobre sambas-enredos, destacam com precisão:

Incomensurável, a importância do samba de enredo no incremento na autoestima da população negra, na educação do país como um todo, no aprofundamento das discussões sobre a questão racial brasileira⁷⁸.

Desta maneira, destacamos as considerações de Silva, Santana e Silveira no trato do samba-enredo como instrumento pedagógico para revisitar a história de nosso país e daqueles que foram marginalizados e invisibilizados em suas existências pela colonialidade:

O trabalho pedagógico com samba-enredo na escola, uma das expressões da cultura popular negra e de brasilidade, abre caminhos para se revisitar a História do Brasil, do povo negro e pobre neste país, a História e cultura africana e afro-brasileira, problematizando-se as desigualdades raciais e sociais que ainda persistem na contemporaneidade⁷⁹.

⁷⁶ Não pretendemos nesse trabalho promover uma discussão sobre o carnaval e a construção dos elementos que o compõe. Nos limitamos em abordar as definições de samba-enredo, origem e a possibilidade de utilizarmos como recursos didáticos-pedagógicos.

⁷⁷ RAYMUNDO, Jackson. Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba. *ArReDia*, v. 2, n. 3, 2013, p.62.

⁷⁸ MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. Samba de enredo: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p.109.

⁷⁹ SILVA, Ana Lúcia da; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luís. O samba-enredo no Ensino de História do Brasil, Educação antirracista e decolonial: "Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?". Educação: entre saberes, poderes e resistências. Vol. I. 596 p. 1 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 55.

A tecitura sobre compreensão do samba-enredo como um elemento da cultura negra em nosso país, sua viabilidade em torna-se um instrumento pedagógico e a condução em torno de uma perspectiva decolonial e antirracista nos orientam, como fora exposto no primeiro capítulo dessa dissertação, a um samba-enredo específico: “*História pra ninar gente grande.*”

A motivação inicial para delinear este trabalho se configura na escolha do samba-enredo apresentado pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira no ano de 2019.

O Samba-enredo que se sagrou campeão do carnaval carioca no ano de 2019, se destacou por combinar em sua composição elementos de crítica à história oficial de nosso país e ressignificar o olhar sobre as páginas que se encontram ausentes em grande parte dos livros de história que levam a milhares de brasileiros a ideia de construção e formação histórica do país. Com caráter pedagógico, este samba foi aclamado e festejado por muitos ao tocar de maneira sensível aqueles que se sentiram representados pela agremiação carnavalesca.

Com um enredo elaborado pelo carnavalesco⁸⁰ Leandro Vieira⁸¹, este samba-enredo composto de maneira coletiva por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Manu da Cuica e Danilo Firmino, opera em dar visibilidade aos que foram excluídos das narrativas oficiais da história do país. Ao elaborar a sinopse do carnaval mangueirense para o ano de 2019, Vieira propõe:

HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas “páginas ausentes”. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma “outra versão”. Com um povo chegado a novelas, romances, mocinhos, bandidos, reis, descobridores e princesas, a história do Brasil foi transformada em uma espécie de partida de futebol na qual preferimos “torcer” para quem “ganhou”. Esquecemos, porém, que na torcida pelo vitorioso, os vencidos fomos nós. Ao dizer que o Brasil foi descoberto e não dominado e saqueado; ao dar contorno heroico aos feitos que, na realidade, roubaram o protagonismo do povo brasileiro; ao selecionar heróis dignos de serem eternizados em forma de estátuas; ao propagar o mito do povo pacífico, ensinando que as conquistas são fruto da

⁸⁰ “Carnavalesco. Forma reduzida de ‘artista carnavalesco’, expressão oriunda dos antigos ranchos. Designa aquele que, na escola de samba, liderando uma equipe de trabalho, é geralmente o responsável pela execução do enredo, que nem sempre é de sua autoria. Ao carnavalesco cabe a responsabilidade pela concretização da ideia em espetáculo visual”. Cf. LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. Dicionário da história social do samba. Editora Civilização Brasileira, 2015, p.55.

⁸¹ “Artista plástico formado pela Escola de Belas Artes da UFRJ, o carioca Leandro Vieira atua na cena carnavalesca desde 2001.” Disponível em: <https://www.premiopipa.com/leandro-vieira/>. Acesso em: 01/10/2020.

concessão de uma princesa e não do resultado de muitas lutas, conta-se uma história na qual as páginas escolhidas o ninam na infância para que, quando gente grande, você continue em sono profundo.⁸².

A profundidade nos questionamentos levantados por Leandro Vieira ao idealizar este enredo que, posteriormente culminaria em um samba-enredo aclamado e entoado como uma espécie de louvor no sambódromo da Marques de Sapucaí, tocou de maneira sensível milhares de brasileiros e motivou também a intelectualidade brasileira a repensar e revisitar a história oficial do Brasil salientado por um prisma contra-hegemônico.

Torna-se imprescindível o olhar atento à letra desse samba-enredo para pensar como ele pode tangenciar questões importantes ao debate que pretendemos promover. Segue abaixo a letra desse samba-enredo:

*História pra ninar gente grande*⁸³

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasil que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa as multidões
 Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra
 Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500
 Tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 Brasil, o teu nome é Dandara
 E a tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati
 Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

⁸² Cf. VIEIRA, Leandro. História para ninar gente grande. In: LIESA. Livro Abre-alas 2019: segunda-feira. Rio de Janeiro: 2019, p.313. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2019/abre-alas-segunda.pdf> Acesso em: 28 de agosto de 2021.

⁸³ *História para ninar gente grande*” samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wantuir/historia-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em 01/10/2020.

Podemos perceber que essa agremiação carnavalesca ao propor este samba-enredo buscou por fazer uma narrativa de “páginas ausentes” da história do Brasil. Um pouco mais do que isso, pois ao levar esse samba para o mundo, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira preconiza repensar as narrativas oficiais que foram ensinadas ao longo de gerações para os brasileiros. Observa-se um deslocamento que pretende resgatar heróis populares que cotidianamente não são abordados como protagonistas ou agentes históricos, fala-se da luta dos que foram invisibilizados e o questionamento aos heróis nacionais que são projetados ao longo da história do Brasil através de efemérides.

A composição deste samba-enredo se destaca por imprimir musicalidade a contornos de denúncia e, ao mesmo tempo, nos convida a repensar como trabalhamos as histórias daqueles que foram apagados por um padrão hegemônico que permeia as ciências humanas e sociais. A ordenação desses pontos latentes em torno desse samba-enredo nos mobiliza a identificar sua aproximação à perspectiva da decolonialidade. Tiago Herculano da Silva apresenta a aproximação entre o pensamento decolonial e o enredo apresentado pela agremiação carnavalesca:

o carnaval de 2019 da Estação Primeira de Mangueira, o enredo História para ninar gente grande, de Leandro Vieira, olha para as páginas ausentes na história brasileira apontando o negro, índio e pobre como os verdadeiros heróis e protagonistas dos fatos históricos do país. O enredo escrito em uma narrativa decolonial proporciona visibilidade às minorias sociais que foram subjugadas ao longo da história do Brasil. Essa visibilidade termina por incomodar aqueles que detêm o poder no sistema, assim, eles tentam descredenciar tanto o carnaval como o discurso artístico apresentado pelas comunidades quanto à legitimidade da narrativa apresentada pela agremiação⁸⁴.

A métrica desse samba-enredo relaciona-se com os objetivos da perspectiva decolonial ao fomentar um compromisso ético-político de promoção de conhecimentos contra-hegemônicos. Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel caracterizam esse movimento como parte decisiva para pensar a perspectiva subalterna:

⁸⁴ SILVA, Tiago Herculano da. A narrativa decolonial no desfile da escola de samba estação primeira de mangueira no carnaval de 2019. In: Arte e Transmídiações - Anais do 3º Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão; III Encontro Regional da ANPAP Nordeste e 8ª Bienal Internacional de Arte Postal. Anais. João Pessoa (PB) 2020, p.41.

Todavia, é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico⁸⁵.

Esta obra carnavalesca também se destaca por ser um ato de insubordinação as amarras coloniais de dominação epistêmica. Ao revelar “*o Brasil que não está no retrato*”, a composição produz o enfrentamento direto as narrativas que desconfiguram personagens populares, conhecimentos e saberes outros que codificam parte da ancestralidade brasileira. Aníbal Quijano estabelece que o pensamento decolonial produz uma recondução histórica e social para os excluídos que, conseqüentemente, nos encaminha a “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida”⁸⁶.

Ao propositar esse samba-enredo como uma ferramenta didática-pedagógica poderemos emergir nas “fissuras decoloniais” e estabelecer a condução de meios educativos para uma educação comprometida em dimensionar os impactos produzidos pela colonialidade. Abraçamos a assertiva de Tolentino quanto o papel fundamental em abrir fendas para a promoção de uma educação equânime e plural:

A partir do reconhecimento das feridas estruturais que esses padrões da colonialidade reforçam, em especial o racismo e o sexismo, a proposta é criar fissuras, através das quais seja possível abrir fendas para uma educação democrática, inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, fomentando a equidade e o respeito à diferença⁸⁷

Portanto, acreditamos ser possível utilizar o samba-enredo como ferramenta para construção do conhecimento histórico escolar. Aliado a isso podemos criar mecanismos de estruturação de combate ao racismo nas instituições escolares, trabalhar as diferenças que

⁸⁵ COSTA, Joaze Bernardino; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016, p. 19.

⁸⁶ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 138.

⁸⁷ TOLENTINO, Joana. Fissuras decoloniais: trauma colonial, filosofias e ensino. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Vol.34, 2020, p. 110.

configuram seus diferentes agentes e promover para as próximas gerações um horizonte onde os desdobramentos da colonialidade não seja tão temeroso e dúbio.

2.2 O samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019) e a Interculturalidade Crítica

A emergência por ações que possam desencadear, no campo da educação básica, a estruturação de uma pedagogia decolonial nos mobilizam a rejeitar o sistema ideológico pautado na centralidade imposta pelo cânone ocidental moderno e nos encaminham a perceber os perigos de uma história única⁸⁸. Ao refletirmos sobre o samba-enredo “*História pra ninar gente grande*” rejeitamos a história única e percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum⁸⁹.

Essa questão nos direciona até um ponto central para propor uma pedagogia decolonial. Esse tensionamento viabiliza a inferência propositiva em torno da interculturalidade crítica para mediar ações reflexivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas. Catherine Walsh ao desenvolver uma ampla reflexão sobre a interculturalidade crítica estabelece que a lógica para balizar esse percurso encontra-se na contestação da sociedade vigente, partindo do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença colonial:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização⁹⁰.

Ao dimensionar a interculturalidade crítica como um ponto de partida para mediar a reflexão sobre como “tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica

⁸⁸ Cf. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.21.

eurocêntrica dominante”⁹¹, buscamos interligar elementos da interculturalidade crítica como os apresentados por Walsh a seguir:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar⁹².

O Samba-enredo apresentado ao motivar uma crítica, despertando no ouvinte a percepção sobre a “história do Brasil que nos foi contada”, converge com as proposições levantadas por Walsh em despertar uma reflexão através da interculturalidade crítica para tornar essa uma tarefa social e política, partindo de uma ação concreta dentro de nossa sociedade, gerindo condições de negociação e não ocultamento de conflitos. Em convergência aos apontamentos delineados, destacamos as considerações de Candau e Russo ao buscar o entrelaçamento da interculturalidade crítica aos processos educativos. As pesquisadoras enriquecem o debate apresentando a interculturalidade como uma estratégia ética, política e epistêmica para desvelar o caminho a ser percorrido para a promoção de uma pedagogia decolonial:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”⁹³.

⁹¹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p.25.

⁹² WALSH, Catherine. La educación intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001 apud OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p.26.

⁹³ CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, 2010, p. 166.

O samba-enredo apresentado pela agremiação carnavalesca busca fomentar a releitura da história do Brasil através de um prisma de minorias sociais que foram vítimas de violência em diversos momentos desde a ideia de construção do país. A exaltação presente no samba-enredo aos que foram apagados e silenciados pela história oficial do país legitima uma reorientação política ao promover uma busca coletiva empreendida através de um giro epistêmico. Nos aproximamos das considerações de Oliveira e Candau ao dimensionar a interculturalidade crítica como a edificação de um novo espaço epistemológico que baliza a relação tensa entre diferentes tipos de conhecimento sem subordiná-los:

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária⁹⁴.

Quando encaminhamos a possibilidade de utilizar desse samba-enredo como ferramenta didática-pedagógica, utilizamos de mecanismos contra-hegemônicos para balizar uma série de questões que podem configurar estratégias de enfrentamento as estruturas estabelecidas pelo currículo escolar, fundamentalmente eurocêntrico, a promoção de “saberes outros” e fomentar estratégias de combate ao racismo com a finalidade de estabelecer meios para uma educação democrática e promotora da justiça social. Assim, as considerações realizadas por Walsh, convergem pode destacar a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e

⁹⁴ OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p.27.

construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial⁹⁵.

Em diálogo com Walsh, destacamos as proposições delineadas por Nascimento e Souza em evidenciar como a interculturalidade crítica opera em função de uma revisão aguerrida dos nossos currículos escolares, principalmente para a disciplina de História, fomentando também a utilização de materiais didáticos-pedagógicos que possam coadunar na possibilidade de transformação da sociedade em que vivemos:

A proposta intercultural para o currículo, projetos e didáticas não é a tentativa de aproximação entre culturas nas suas múltiplas formas de existir, mas sim, a máxima a emergência da transformação estrutural da sociedade que atravessa e está atravessada pelo papel social da escola. Mais do que inclusão de determinadas temáticas curriculares supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva “outra”.⁹⁶.

A promoção de uma educação construída sobre a perspectiva da decolonialidade carece da busca por conferir sentido a elementos que a colonialidade do saber/poder/ser sistematicamente invisibilizou, calou, hierarquizou e desumanizou. Para isso, o balizar de práticas e ações precisam estar, necessariamente, aliadas a um conjunto de conceitos que codificam e se conectam as questões educacionais. Afiramos que não é possível construir uma educação decolonial sem a inferência da interculturalidade crítica, um pouco mais que isso, a interculturalidade crítica é a base estruturante para a viabilidade de uma educação decolonial.

Quando mobilizamos o samba-enredo “*História para ninar gente grande*” para promover estratégias de enfrentamento ao racismo e construir outras visões sobre a história do Brasil, não só denunciando a colonialidade presente por contornar a história, mas também buscando estratégias para dissolução dos seus efeitos em nossa sociedade, caminhamos por adotar a interculturalidade crítica como um fio condutor para a emergência de novos espaços de enunciação epistêmica.

⁹⁵ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.25.

⁹⁶ NASCIMENTO, Erica Pereira Dos Santos; SOUZA, Victória Guimarães. Formação continuada e pedagogia decolonial: o M. A. R. e o samba. Teias (Rio De Janeiro. Impresso), v. 21, 2020, p. 50.

2.3 Representatividade e autoidentificação: “Eu quero um país que não está no retrato”

Podemos considerar a imensa capacidade agregadora na utilidade dos sambas-enredos para o ensino de História. Os debates que podem ser construídos através dessa modalidade de samba caminham por desencadear, para a educação básica, mecanismos para gerir reflexões significativas diante de diversos conteúdos.

Para construir as possibilidades em torno da formatação de aulas que viabilizem o uso dos sambas-enredos, precisamos ter como ponto de partida, a percepção apurada sobre o grupo que irá receber a atividade. Isso nos permite reconhecer as demandas levantadas pelos discentes, compor estratégias para a aplicação do trabalho docente e montar o aporte teórico/metodológico que irá viabilizar a atividade. Nos aproximamos de Franco em dimensionar que as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam por concretizar determinadas expectativas educacionais e estão carregadas de intencionalidades:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar/aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social⁹⁷.

Nossa aproximação às considerações levantadas por Franco nos permitem compreender que o ponto de partida para suscitar a inferência propositiva sobre determinados conteúdos nos encaminham, por finalidade, até a transformação da realidade social. Isso nos conduz a busca por também entender quem são os alunos que compõe o espaço escolar, como esses alunos se apresentam e como eles interagem com os conteúdos apresentados. Desta maneira, acreditamos que o olhar atento e sensível do docente para com os sujeitos que compõe as salas de aula encaminha por conferir sentido aos recortes que abrangem a prática pedagógica.

⁹⁷ FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagogia, Brasília: v. 97, n. 247, 2016, p.542. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/08/2019.

A escolha por utilizar o samba-enredo “*História pra ninar gente grande*” para a construção de um material didático-pedagógico para a promoção do conhecimento histórico escolar convergem com a necessidade em abrir espaço para novas abordagens epistemológicas no campo do ensino de História. Assim, observa-se a importância de contemplar identidades e personagens populares para assim atender a similitude entre a história do Brasil e as identidades que configuram as mais diversas salas de aulas que compõem o nosso país.

Na busca por articular o samba-enredo, encaminhado por uma perspectiva crítica, a uma análise que desperte nos estudantes características de uma identificação racial positiva, a pensar nos grupos afro-brasileiros e indígenas, entendemos que esse seja o encaminhamento para a construção de um material didático-pedagógico com o caráter voltado para uma educação antirracista:

É preciso que saibamos conectar crianças e jovens estudantes negros com a negritude como potência, não como tragédia ou subserviência, a fim de conseguirmos resgatar diariamente a humanidade que lhes foi tirada historicamente a partir da colonização, propiciando uma autoimagem positiva⁹⁸.

A noção sobre o que é a identidade torna-se fundamental para estruturar as estratégias que podem ser desenvolvidas pelo docente nas proposições aqui geridas. Desta maneira, utilizamos como referência as considerações de Stuart Hall para estabelecer a noção sobre identidade a qual vamos recorrer:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares com os jeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós⁹⁹.

Hall parte do viés dos Estudos Culturais para conferir ao conceito de identidade uma compreensão que interliga os discursos e práticas sociais junto aos processos subjetivos dos

⁹⁸ SANTOS, Andréia Teixeira dos; LUCINI, Marizete. Decolonialidade, Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais. Cadernos Cajuína, v. 7, n. 2, 2022, p.13.

⁹⁹ HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Identidade e Diferença. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 111.

seres humanos. Desse modo, a identidade é um processo que se ressignifica constantemente diante de discursos e práticas a qual somos expostos.

Podemos inferir que Hall nos aponta o caminho para se pensar a identidade através da produção das diferenças, isto é, a percepção em entender que qualquer sistema classificatório se apresenta na relação estabelecida entre “nós e os outros”. Para isso, Hall reforça o argumento ao dimensionar que a marcação da diferença está envolta nas representações simbólicas do sistema cultural a qual pertencemos em um dado momento histórico:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída de uma “identidade” em que seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna¹⁰⁰.

Podemos estabelecer uma aproximação entre Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva ao fomentar a diferença como um elemento constitutivo da identidade. Silva compreende que a diferença e identidade são interdependentes e se caracterizam por serem resultado de atos de criação linguística e são produzidas dentro das sociedades humanas através de um prisma cultural e social:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais¹⁰¹.

O debate sobre o que é a identidade nos convida a reflexão de como a diferença torna-se parte constitutiva para classificar e normatizar determinados padrões dentro das mais

¹⁰⁰ Ibidem, p.109.

¹⁰¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 76.

diversas sociedades humanas. A percepção sobre quem somos não é algo cristalizado, mas fruto de interações sociais que se caracterizam, também, pelas modalidades específicas entre disputas de poder inclusas em determinado contexto histórico.

A noção que aqui recai sobre identidade e diferença nos leva a compreensão de ambas não se dissociam e acabam por revelar marcadores que balizam a oposição ao “outro”. Desta maneira, nos inclinamos por considerar que a diferença deve ser compreendida como um elemento indissolúvel para a refletir a identidade. Silva nos encaminha a pensar identidade e diferença diante de uma lógica pedagógica:

Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de *produção* da identidade e da diferença. [...] Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida¹⁰².

Ao utilizarmos o samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira como ferramenta didática-pedagógica, poderemos promover uma reflexão junto aos alunos sobre a percepção de suas identidades, identificar a diferença como um elemento constitutivo dela e por conseguinte refletir sobre como a natureza é construída, em uma ordenação política. No caminho por uma educação antirracista, desejamos tornar o espaço de composição temporal da aula de história, um espaço para propositar a construção e afirmação de identidades positivas para aqueles que evidenciam os marcadores da diferença como fatores de inferioridade e negação. A criação desse material pedagógico deseja formular estratégias de enfrentamento ao racismo, sob a luz de uma pedagogia decolonial, propondo discutir a colonialidade e seus efeitos junto ao alunado.

Nilma Lino Gomes argumenta sobre a construção da identidade negra dimensionada pela relação contundente entre conflitos e diálogos, a partir de uma construção social, histórica e cultural:

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o

¹⁰² Ibidem, p. 99.

outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal¹⁰³.

Gomes nos convida a refletir como a construção da identidade negra, individual e a socialmente derivada, são formadas em diálogo aberto e estão circunscritas nas relações dialógicas estabelecidas com os outros. Isso nos permite designar uma relação com a educação ao considerarmos que a escola é um espaço de formação que interfere na construção da identidade negra:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos¹⁰⁴.

O olhar que se lança sobre as identidades negras ao pensar o espaço escolar torna-se, então, fundamental para gerir estratégias de combate ao racismo nos espaços educacionais. Ao identificar que a escola pode promover constructos de uma identificação positiva ou negativa para alunos negros/negras, nos inclinamos em objetivar o empreendimento no qual possamos gerir a afirmação da identidade, positivamente, a esse segmento da sociedade.

Gomes apresenta uma reflexão sobre a diferença para pensar o processo educativo e nos encaminha ao entendimento de que ela não deve ser encarada como um problema, mas como um ponto de partida para nos identificarmos como seres humanos:

No processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças¹⁰⁵.

¹⁰³ GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: revista de estudos de literatura*, v. 9, 2002, p. 39.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 40.

Para propor uma educação antirracista, de empoderamento racial e que respeite os integrantes que compõem subjetivamente o espaço escolar, caminhamos em direção as proposições desencadeadas por Munanga para balizar a construção da identidade negra nos espaços escolares. Assim, observamos a condução de uma reordenação epistêmica para fundamentar essa questão:

Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial¹⁰⁶.

Dessa maneira, inclinados em discutir o samba-enredo que clama por “*um país que não está no retrato*” poderemos estabelecer um diálogo possível na edificação de estratégias didáticas-pedagógicas, caracterizadas pela perspectiva decolonial, na condução do ensino de história no segmento da educação básica. Conhecer os discentes e sistematizar proposições educativas voltadas para contemplar suas identidades raciais, conferindo-lhes protagonismo na estratégia escolhida, motivam assim um movimento a pensar maneiras diferentes de ser, viver e saber¹⁰⁷.

O capítulo a seguir irá desenvolver o produto didático formulado para responder as aspirações levantadas por essa dissertação. Sua fundamentação se insere na perspectiva decolonial e pretende desenvolver mecanismos para a conformação de uma educação antirracista, equânime e democrática.

O desenvolvimento do produto didático estabelece uma articulação propositiva entre a letra do samba-enredo “*História pra ninar gente grande*” e a percepção sobre os impactos da colonialidade sobre a história oficial de nosso país. Um dos objetivos que se pretende alcançar através da formulação dessa proposta é fomentar uma identificação positiva para alunos negros ao reconhecerem em personagens invisibilizados por nossa história oficial, um caminho para a representatividade e reconhecimento étnico-racial. Somado a isso,

¹⁰⁶MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, n. 8, 2012, p. 10.

¹⁰⁷ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.25.

podemos também convidar o alunado a um papel de protagonismo ao motivarmos uma participação efetiva dos discentes na edificação de tal empreendimento.

Portanto, o produto didático torna-se, para essa dissertação, uma construção coletiva que garante a participação dos envolvidos a noção de partícipes da construção do conhecimento para orientar as questões que serão apresentadas e desenvolvidas.

CAPÍTULO 3. “HISTÓRIA PARA NINAR GENTE GRANDE”: A PRODUÇÃO DE FANZINES E A ESCOLHA POR REPRESENTATIVIDADE

3.1 NOTA EXPLICATIVA – FANZINES COMO PRODUTO DIDÁTICO

3.1.1 Apresentação

Eu, Viviane Nazário Santos¹⁰⁸, mulher preta e de origem periférica, docente na rede estadual do Rio de Janeiro sempre acreditei no poder transformador da educação. Entender que a educação pode ser um elemento revolucionário e mobilizador na emancipação intelectual dos seres, de maneira significativa, me encaminhou a buscar na educação sentido para conduzir as questões que cercam a minha vida.

Oriunda de escola pública durante todo o ensino fundamental e ensino médio, acreditava que a educação formal e escolar nos preparava para o mercado de trabalho e vestibular. Acreditei, durante a juventude, de que a transmissão sistemática do conhecimento escolar era fundamentalmente para preencher essas duas demandas. Hoje, através de minha formação acadêmica e prática docente, compreendo de maneira diferente essas proposições e me aproximo do que desenvolve Ernesta Zamboni (2010):

A Educação, na época contemporânea, está associada às condições sociais, políticas, econômicas e culturais do momento presente. Se, no passado, pensávamos a educação com a transmissão de conhecimentos, de regras e valores, hoje deve ser vista como possibilidades de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos.¹⁰⁹

Ainda nesse sentido, e relacionando com o ensino de História que tive contato durante o ensino médio, caracterizo e destaco a sensibilidade no fazer docente como algo fundamental para desenvolver a educação como nos apresenta Zamboni. Foi através da sensibilidade na promoção do trabalho de uma professora de História da rede estadual, durante a adolescência, que tive inspiração para idealizar cursar a Licenciatura em História posteriormente. Foi pensando nos valores estabelecidos em nossa sociedade, na crítica feita a esses valores e no reconhecimento de aulas que contemplavam a minha identidade étnico-racial, que o ensino de História foi modulando as minhas necessidades e anseios.

¹⁰⁸ Professora licenciada em História pela UFRRJ (2013), professora concursada da SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2016) e especialista em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico pelo Colégio Pedro II (2020).

¹⁰⁹ Cf. ZAMBONI, Ernesta. Prefácio. In: Org. BARROSO, Véra Lucia Maciel. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre. Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p.8.

O papel interacionista do professor, articulando conteúdos com as experiências de vividas pelos educandos e dialogando com saberes das tradições populares foram pontos marcantes na minha experiência com o ensino de História durante o ensino médio. Como apresenta o pesquisador Luiz Carlos Bento, “o ensino de História também nos permite entender o processo de formação histórica dos indivíduos”¹¹⁰.

Aprovada no vestibular com dezessete anos e chegando à universidade no ano de 2007, inicialmente não tinha buscas articuladas para o meu fazer docente. O processo de formação foi durante muito tempo exaustivo, com muitas leituras que não convergiam com questão da minha identidade racial aos conteúdos propostos para o ensino superior.

Essa realidade foi se modificando quando, através de um convite inesperado, cheguei até o Leafro¹¹¹. Foi através desse convite que consegui entender como desenvolveria o trabalho docente dentro do campo da História. Foi no espaço e circulação do Leafro que consegui entender quem de fato era a futura professora Viviane: a futura professora era uma mulher preta! O processo de autoidentificação foi contemplado por um sentimento de pertencimento. Essa vivência desencadeou o retrato da mulher preta de origem periférica que desejava articular a prática docente as demandas de autoidentificação dos seus futuros alunos, um pouco mais que isso, era propor de fato uma educação antirracista através do ensino de História na educação básica.

Entender que no quadro branco poderiam ser desenhadas e discutidas várias histórias da população negra, suas lutas, compreensão da colonialidade que nos invade cotidianamente e os anseios por uma educação democrática foram os caminhos escolhidos para, basicamente, nortear o ideal de educação que me contemplava e contempla.

Identifico no trabalho de Bell Hooks o poder de transformação que pode ser característico de uma “pedagogia engajada”¹¹² nos encaminhando assim a transgredir e aplicar o ideal de transformação que cultive uma educação de fato plural e antirracista.

A breve exposição da minha relação pessoal e profissional com o ensino de História são apresentados aqui para dimensionar como a busca por autoidentificação racial foi o grande fator mobilizador para pensar e propor o produto didático escolhido para abraçar os objetivos da presente dissertação.

¹¹⁰ Cf. BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de História: Uma Reflexão sobre as possibilidades sobre o ensino escolar da História. Fato & Versões, v. 5, p. 63-75, 2013. p.66.

¹¹¹ Laboratório de Estudos Afro-brasileiros da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

¹¹² O conceito de “Pedagogia engajada” pode ser entendido como o da pedagogia que problematiza as suas questões e transgrida barreiras raciais, sexuais e de classe. Cf. HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 26.

Hoje sou uma professora concursada e consciente de como o meu corpo preto denota inúmeras questões para os meus alunos em frente a um quadro branco. Desejo que meus alunos possam ter acesso a uma educação antirracista que possa visibilizar suas histórias e contemplar suas identidades de maneira contundente.

O produto didático idealizado para a compor parte dessa dissertação está relacionado, sem sombra de dúvidas, com a necessidade de se criar mecanismos e ferramentas de luta para a consolidação de uma educação antirracista. Para isso, a busca também se relaciona com a configuração de minha trajetória como discente e docente. Como caminho, idealizamos a confecção de dois fanzines intitulados como “*Duo de Fanzines*”.

3.1.2 Sobre o *Duo de Fanzines*

Para a terceira etapa deste trabalho teremos a confecção do produto didático. Entendendo que uma educação de cunho decolonial e antirracista promove a visibilidade às memórias outras e reconhece a diversidade epistêmica, pretendemos articular a execução do “*Duo de Fanzines*”¹¹³. No processo de luta pela educação antirracista, o desenvolvimento do produto didático formado por “*Duo de Fanzines*” está em sintonia com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 promulgadas no Brasil.

Inferimos que essas legislações são desdobramentos de uma busca coletiva e viabilizada por movimentos sociais que concretizam a subversão à lógica da colonialidade que esteve por fundamentar os currículos educacionais do país. Assim, concordamos com Marques e Calderoni quanto a dimensão das leis mencionadas:

Essas legislações são fruto da resistência, da luta e do protagonismo negro e indígena, promovida pelos Movimentos Sociais que possibilitaram a subversão da lógica da herança educacional colonializada e exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial¹¹⁴.

¹¹³ “*Duo de Fanzines*” foi uma aspiração criativa elaborada junto a minha orientadora Prof.^a Dr^a Vera Lúcia Bogéa Borges para nomear o produto didático proposto para o presente trabalho. Assim, a confecção de dois fanzines que se complementam diante de seus conteúdos.

¹¹⁴ MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. OPSIS, Catalão - GO, v. 16, n. 2, 2016, p. 301.

Ainda nesse sentido, Marques e Calderoni argumentam sobre o padrão eurocêntrico de dominação de saberes que revela uma face perversa na fundamentação de nossos currículos educacionais:

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil¹¹⁵.

A compreensão sobre a necessidade de viabilizar a implementação dessas leis no campo educacional brasileiro nos aproximam das considerações de Azoilda Loretto da Trindade quanto ao resgate de valores civilizatórios, fora do padrão hegemônico, para pensar a multiplicidade da sociedade em que vivemos. Trindade argumenta sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, subvertendo a lógica da colonialidade, conferindo uma nova chave de compreensão diante de um paradigma secular de dominação:

Numa leitura feita do ponto de vista da “casa grande”, querem nos confinar nos tumbeiros, na senzala, no pelourinho ou na cozinha. Aqui, contudo, vale a ressalva de que a cozinha é o coração da casa, o local do preparo, conservação e cuidado do alimento; o problema não está na maravilhosa cozinha, mas em nos aprisionarmos a ela. Tentam nos invisibilizar, subalternizar, subtrair ou hierarquizar nossa condição humana, naturalizando as críticas condições de desigualdades sociais e étnicas. Em vez de nos deixar paralisar pelas concepções que nos despotencializam, redescobrimos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização — digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros ciosas/ os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural¹¹⁶.

¹¹⁵ Ibidem, p. 301.

¹¹⁶ TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula.; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. v.5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p.13. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 10 de julho 2022.

A aproximação entre Marques, Calderoni e Trindade para pensar os deslocamentos epistemológicos encaminhados e abertos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 solidificam a proposição gerida para o contorno do produto didático viabilizado para essa dissertação.

Apresentamos os fanzines como revistas artesanais, produzidas durante as aulas da disciplina de História, com produção intelectual dos estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, para divulgarem suas ideias sobre identidade, representatividade e personagens populares brasileiros com enfoque na educação das relações étnico-raciais e promoção de uma educação antirracista.

Entendemos os fanzines como dispositivos didático alternativos para o ensino de História. Isso significa propor e elaborar junto aos discentes materiais de baixo custo, com caráter extensivamente visual e lúdico para enriquecer os mais diversos tipos de conteúdos. Como salienta a pesquisadora Juliana Severino de Borba, o uso de fanzines pode agregar de maneira substancial o conhecimento escolar:

Quem cria um fanzine quer sempre atuar, estabelecer relações e diálogos a partir de universos artísticos específicos, cujo espaço de divulgação na mídia tradicional é restrito. Na construção dos fanzines, professores de diversas áreas podem estabelecer um diálogo fazendo emergir a interdisciplinaridade, pensando o cotidiano dos alunos mesclado aos conceitos científicos dando sentido ao fazer escolar, e contemplando a escola como espaço multicultural formador de cidadãos conscientes¹¹⁷.

Cabe ressaltar que o uso do fanzine como recurso didático também está por permear a criatividade do educando, colaborando não só para sua formação em História, e sim, fazendo emergir no indivíduo habilidades que podem ser aproveitadas nas mais variadas disciplinas escolares e, também, enquanto cidadão. Ainda nesse sentido, destacamos a articulação do fazer docente permeando a construção do conhecimento histórico em função dos aspectos cognitivos inerentes a formulação dos fanzines. Concordamos com Andrade e Senna em propor:

O pensamento crítico dos sujeitos, acerca dos sentidos de si e da realidade na qual estão inseridos, começa, pois, pela livre expressão de seus imaginários, no reconhecimento de que são as “suas coisas”, pelo deslocamento de si mesmos. Interações com esse mundo maior tornam-se mais abrangentes partindo da expressão de seu acúmulo de experiências empíricas, para então dar lugar à troca, à interação, à socialização com o meio, com o ambiente escolar, com o conteúdo programático e consigo mesmos. Para garantir uma educação transformadora é

¹¹⁷ BORBA, Juliana Severino de. A confecção de fanzines como recurso didático no ensino de sociologia para o ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015, p. 6.

preciso flexibilidade, abrir espaço para a descoberta, propor conexões entre saberes, promover interações e compartilhamentos. Essa intenção tem mobilizado professores a trazerem para sala de aula suas próprias experiências como artistas e suas vivências culturais, instaurando aproximações com o universo de seus alunos e situações de aprendizagem¹¹⁸.

Desta maneira, desejamos contribuir para a articulação de conhecimentos que possam dialogar com aspectos característicos proveniente da identidade e autoidentificação racial dos discentes envolvidos na proposição gerida pelo “*Duo de Fanzines*” tendo como motivação o samba-enredo do G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira “História para ninar gente grande” em conformidade com seus aspectos estruturalmente decoloniais.

Este capítulo tem por objetivo apresentar a produção de fanzines como ferramentas didáticas para a construção do conhecimento de histórico, esmiuçar as etapas de composição do produto didático e argumentar sobre a proposta junto aos educandos. A experimentação do trabalho criativo está relatada para exemplificar os questionamentos, as necessidades, os anseios e dúvidas dos estudantes e, assim, caracterizar a experiência que o desenvolvimento desse trabalho pode nos trazer. Acreditamos que o *Duo de Fanzines* pode servir como referência para experiências futuras tendo como perspectiva a discussão sobre decolonialidade.

3.1.3 Elaboração e aplicação do *Duo de Fanzines*

Ao ingressar no mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, pela instituição de ensino Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no ano de 2020, não poderia imaginar os contornos drásticos que a pandemia de coronavírus SARS-CoV-2¹¹⁹, também conhecido por Covid-19, executaria sobre a educação mundial e, principalmente, sobre a educação brasileira.

Inicialmente, sem muitas informações concretas sobre a disposição do vírus para com a população brasileira, minha turma de ingresso no mestrado profissional realizou um

¹¹⁸ANDRADE, Sandro Silva de; SENNA, Nádia da Cruz. Fanzines na Sala de Aula: Expressividade e Autoralidade. In: 24º Encontro Nacional da ANPAP, 2015, Santa Maria. Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGAR, v. 24, 2015, p. 2881.

¹¹⁹ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.” In: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

encontro com a coordenação do curso no qual nos foram apresentados alguns docentes da pós-graduação, suas linhas de pesquisas e outras informações relevantes aos discentes ingressantes. A felicidade em compor o quadro de alunos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro era perceptível nas faces heterogêneas dos alunos que se encontravam naquele espaço e, basicamente, já pensávamos nos trabalhos que seriam produzidos ao longo de nossas trajetórias acadêmicas na UNIRIO. Com o avanço da doença em ordem mundial, algumas orientações provenientes do Ministério da Saúde foram estabelecidas a fim de reduzir os casos de contaminações em nossa sociedade e, assim, tivemos apenas uma única aula no regime presencial que foram suspensas pela dimensão da enfermidade que pouco conhecíamos.

O avanço da Covid-19 mudou drasticamente a vida de milhares estudantes brasileiros, desde a educação infantil aos cursos de pós-graduação, causando um clima tenso e gerando insegurança sobre a continuidade dos calendários letivos estabelecidos pelas instituições educacionais. Torna-se importante ressaltar que a minha turma no mestrado profissional ficou seis meses com aulas suspensas e aguardando orientações para o reestabelecimento das aulas no ano de 2020. Assim, após deliberações da universidade em articulação com os órgãos de saúde em âmbito nacional, o sistema de ensino remoto passou a ser aplicado dando prosseguimento as atividades acadêmicas. O avanço do ensino remoto empreendido em caráter emergencial reorientou muitos professores e alunos que precisaram adequar-se ao uso da tecnologia para garantir a funcionalidade da educação em tempos tão abstrusos gerados por uma doença que prosseguia e dizimava milhares de famílias.

A rede de ensino estadual do Rio de Janeiro, que contempla a educação básica e onde leciono a disciplina de História, demonstrou uma grande fragilidade em tentar promover uma migração sustentável para o ensino remoto. Muitos estudantes da rede não possuíam equipamentos tecnológicos com acesso à internet para dispor das aulas elaboradas para contemplar a continuidade do ano letivo corrente. Isso nos dirigiu a perceber a desigualdade social marcante nos municípios da Baixada Fluminense¹²⁰ e salientou que não seriam todos os estudantes possibilitados a viver a experiência do ensino remoto. A dinâmica para

¹²⁰ “A Baixada Fluminense é uma região vizinha à capital do estado que vem se consolidando ao longo de décadas com problemas sociais, habitacionais, educacionais e de segurança pública. As cidades da região surgiram e cresceram de forma irregular, sem planejamento e os governos não conseguiram garantir serviços públicos para toda a população. Integram geograficamente a região os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé e Seropédica.” In: <http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/desigualdade-na-baixada-fluminense>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

contemplar esses estudantes, desassistidos pelo ensino remoto, consistiu na elaboração de diversas apostilas, com os conteúdos das disciplinas escolares e elaborados pelos discentes da rede, para que os estudantes pudessem ao fim no ano letivo realizar uma breve avaliação para serem promovidos a série seguinte ou a conclusão da educação básica.

Os professores da rede também foram encaminhados a trabalhar com ferramentas pouco conhecidas por eles. Com o prazo de duas semanas tivemos que aprender a balizar uma plataforma de ensino remoto sem a certificação de um curso de formação ou qualquer instrução para a nova modalidade de trabalho. Em um curto espaço de tempo o desenvolvimento da docência foi adaptado para o ensino remoto, formulação de materiais de apoio didático em sistema apostilado e o contato com os estudantes por meio de vídeos gravados.

Expondo a situação causada pela pandemia de Covid-19, o presente trabalho precisou ser revisto e reorganizado. Os anseios de aplicação do produto didático para as turmas da rede estadual do Rio de Janeiro não seriam possíveis na modalidade de ensino remoto. Com isso, a proposta inicial tomava contornos diferentes do estabelecido para a promoção de uma dinâmica que enfatizasse o protagonismo dos estudantes ao elaborar e executar os fanzines. Contudo, com o reestabelecimento gradual no ano de 2021 das aulas presenciais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, retornamos ao desenvolvimento do *Duo de Fanzines* junto aos estudantes, com aplicação em sala de aula e com os devidos registros das atividades empreendidas para sistematizar a promoção de uma educação decolonial e antirracista.

A elaboração do produto didático presente nesta dissertação foi motivada por contemplar os estudantes do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Hilton Gama. Torna-se importante destacar que a proposta pedagógica compondo esse trabalho será realizada em uma escola da Baixada Fluminense, situada em São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro.

O Colégio Estadual Hilton Gama dispõe à comunidade o ensino médio regular e o curso técnico em enfermagem nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola apresenta um total de 1416 (mil quatrocentos e dezesseis) alunos matriculados¹²¹.

¹²¹ Fonte: Quadro de horários SEEDUC/RJ – 2022. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx> Acesso em: 10 de abril de 2022.

A aplicação do produto didático acontece em três turmas da primeira série do ensino médio: 1001, 1002 e 1004 do ano corrente de 2022. A primeira turma apresenta 40 (quarenta) alunos matriculados, a segunda apresenta o quantitativo de 38 (trinta e oito) alunos matriculados e a terceira turma também apresenta o quantitativo de 38 (trinta e oito) alunos matriculados, totalizando assim 116 (cento e dezesseis) alunos envolvidos na articulação e produção do *Duo de Fanzines*.

A elaboração do produto didático para esta dissertação contou com um esboço inicial utilizado para análise na etapa da qualificação do mestrado, que ocorreu em agosto no ano de 2021. Esse esboço foi utilizado como prévia para demonstrar à banca de qualificação e, posteriormente, aos alunos envolvidos no exercício do processo de criação, como poderíamos articular de maneira criativa a efetivação lúdica entre determinados conteúdos e desenhos. Essa prévia contou a participação da estudante do Colégio Pedro II, Aline Vitória Nazário Santos, minha irmã, na elaboração de desenhos exclusivos para compor essa proposta de fanzine na sua etapa preliminar. A proposta também contou com a colaboração da profissional, Gabriela França, para a diagramação deste pequeno livreto inicial.

Desta maneira, indicamos aqui que a produção do *Duo de Fanzines* parte da ideia de colaboração múltipla entre os alunos envolvidos em sua execução e sinalizamos que a produção de um fanzine para exemplificar a viabilidade do produto didático foram fatores importantes para a sua estruturação e aplicação. Apresentamos a seguir o exemplar de fanzine criado para poder incentivar os trabalhos ulteriores dos estudantes.

Figura 3 – Proposta para o fanzine com a introdução do produto didático (Capa)



e: Produção de Viviane Nazário Santos com colaboração de Aline Vitória Nazário e Gabriela França.

Font

Figura 4 – Proposta para o fanzine com a introdução do produto didático (miolo)

“EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO”



Ilustração: Aline Vitória Nazário Santos

História para ninar gente grande

Samba-enredo do G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, 2019

O QUE A MANGUEIRA TEVE A NOS DIZER?

História para ninar gente grande

<p>Mangueira, lira a poeira dos portões Ô, abre alas pros teus heróis de barracões Dos Brasil que se faz um país de Lecis, jamelebes São verde e rosa as multidões Brasil, meu nego Deixa eu te contar A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar Na luta é que a gente se encontra Brasil, meu denço A Mangueira chegou Com versos que o livro apagou Desde 1500 Tem mais invasão do que descobrimento</p>	<p>Tem sangue relínto pisado Atrás do herói emoldurado Mulheres, tambois, mulatos Eu quero um país que não está no retrato Brasil, o teu nome é Dandara E a tua cara é de cariri Não veio do céu Nem das mãos de Isabel A liberdade é um dragão no mar de Aracati Salve os caboclos de julho Quem foi de aço nos anos de chumbo Brasil, chegou a vez De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês</p>
---	---



“História para ninar gente grande” é uma obra coletiva composta por Delvuz Domênico, Tomaz Miranda, Mamã, Marcio Bola, Roni Oliveira, Mapu da Cuica e Danilo Firmino.



Dandara dos Palmares

Dandara foi esposa de Zumbi dos Palmares. Lutou pela libertação da escravização de negros e negros em nosso país. Liderando mulheres e homens foi um símbolo de resistência e luta quilombola.

No ano de 2019, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira apresentou para o Brasil, com repercussão internacional, um samba-enredo surpreendente que passou a ser referência para a história do carnaval brasileiro. O samba-enredo com título “História para ninar gente grande” foi aclamado campeão e promoveu uma análise crítica de como a história oficial do país é contada e transmitida. Com o desejo de promover um espetáculo impactante na passarela do carnaval carioca, que é o Sambódromo da Marques de Sapucaí, a escola de samba também foi promotora de questionamentos importantes para repensar as narrativas oficiais que foram institucionalizadas e ensinadas ao longo de gerações para os brasileiros.



Ilustração: Aline Vitória Nazário Santos

Zumbi dos Palmares

Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da luta contra a escravização, lutou também pela liberdade de culto religioso e pela prática da cultura africana no país. Atualmente, o dia 20 de novembro, feriado em mais de 200 cidades brasileiras, é celebrado como Dia da Consciência Negra. O dia tem um significado especial para os negros brasileiros que reverenciam Zumbi como o herói que lutou pela liberdade e como um símbolo de liberdade.

A letra desse samba-enredo é explícita em evidenciar e sensibilizar os espectadores a uma denúncia que permeia a construção da História nacional: “a perpetuação das narrativas oficiais que privilegiam façanhas e heroísmos concebidos sob uma orientação de valores descendentes do colonialismo. Ao questionar a invisibilidade de personagens populares na construção do que se entende por história oficial do Brasil, a escola de samba nos direciona a ressignificar o olhar sobre os desdobramentos de um padrão hegemônico que se traduz em páginas ausentes de livros didáticos e, também, nos currículos escolares. Percebe-se que a agremiação carnavalesca evidenciou na averida a releitura da história do Brasil através de um prisma de minorias sociais que foram vítimas de violência em diversos momentos desde a ideia de construção do país.



Indígena Tamoio

Os Tamoios representavam um agrupamento de povos indígenas, que eram identificados pelo idioma falado, o Tupi.

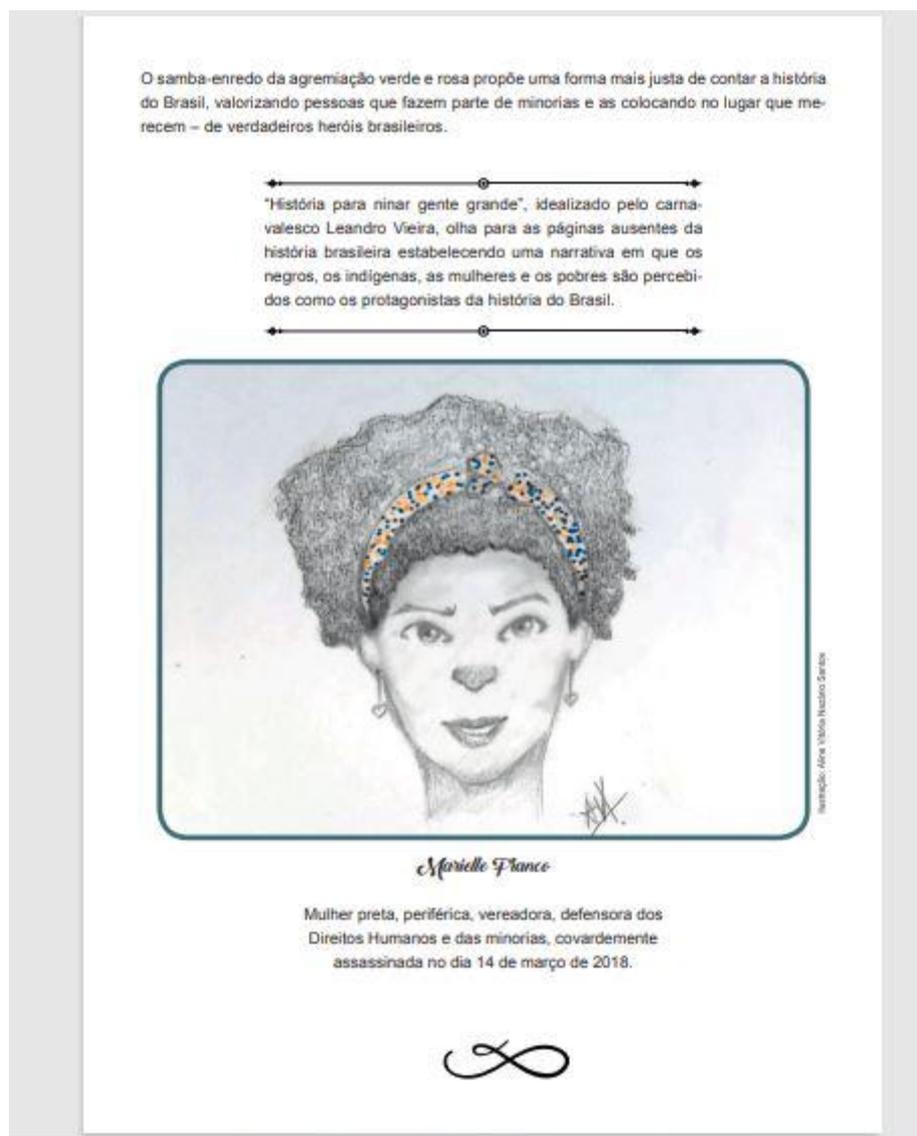


Indígena Tamoio

Foram vítimas de escravização, genocídio e interferência em seus costumes. Representam um grupo étnico importante para a história do Brasil. Do ponto de vista político e social, as novas interpretações históricas sobre os indígenas cumprem o papel essencial de desconstruir ideias preconceituosas e discriminatórias.

Fonte: Produção de Viviane Nazário Santos com colaboração de Aline Vitória Nazário e Gabriela França.

Figura 5 – Proposta para o fanzine com a introdução do produto didático (página final)



Fonte: Produção de Viviane Nazário Santos com colaboração de Aline Vitória Nazário e Gabriela França.

O exemplar de fanzine aqui disposto tornou-se um elemento fundamental na formação da proposta didática elaborada para a composição dos fanzines que seriam estruturados pelos discentes. No dia 24 de maio de 2022, durante dois tempos de aula de cinquenta minutos, iniciamos a execução do produto didático com uma introdução a partir de uma explicação acompanhada do material exposto, com uma cópia distribuída para cada aluno. O convite realizado para as turmas consistia em torná-los protagonistas diante do material que lhes foi entregue elaborando materiais, com autoria própria, para pensar e refletir sobre os efeitos da colonialidade através da motivação inicial caracterizada pelo samba-enredo *História pra Ninar Gente Grande*.

3.2 A produção de fanzines como recurso didático auxiliar no ensino de História

A execução do trabalho criativo e experimentação das possibilidades acerca do uso de sambas-enredos em sala de aula são a força motriz para desencadear as variadas possibilidades de construção de narrativas, fora da perspectiva hegemônica eurocêntrica, revelando através da decolonialidade as múltiplas oportunidades de construção do conhecimento histórico voltado para a compreensão de elementos que se articulam de maneira substancial com a identidade dos educandos.

A articulação do *Duo de Fanzines* está envolta a um processo composto por duas etapas fundamentais que articuladas possibilitam ao estudante uma compreensão sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Entendemos que seja necessário, em uma primeira fase, a construção de um letramento para os estudantes do ensino médio sobre a articulação de tais conceitos para fundamentar, de fato, uma percepção consciente sobre as estruturas de dominação que nos são impostas pela colonialidade nas diferentes esferas de nossas vidas. Isso significa propor um material educacional voltado para os estudantes do ensino médio, com textos acessíveis e de fácil compreensão para fomentar a crítica, a dúvida, questionamentos e as mais variadas formas de inteligência sobre o que é a colonialidade e as pretensões de uma perspectiva decolonial. A proposta aqui exposta nos aproxima da BNCC para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no trato de conteúdos que serão balizados para dimensionar no Ensino Médio o aprofundamento e amadurecimento cognitivo em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental. A BNCC propõe:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de filiação, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua

capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais¹²².

Os estudos de Circe Bittencourt nos direcionam e apontam para a interação entre fatos, temas e sujeitos para a promoção do conhecimento histórico e a aprendizagem em história:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim, tal qual os outros, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos¹²³.

A primeira fase de implementação do produto didático idealizado e construído para essa dissertação busca mediar conceitos para a promoção de interpretações sobre a história oficial de nosso país e, também, como o esquadramento dessas questões se interligam as trajetórias e construções de vida dos estudantes envolvidos na dinâmica¹²⁴. A segunda fase se encaminha para o trabalho lúdico de percepção dos conteúdos apresentados, análise e implementação criativa na construção dos fanzines produzidos pelos alunos, através da orientação da professora regente e tendo apenas a diagramação e impressão feita por um profissional externo à escola.

Um dado importante para a realização da aplicação do produto didático está em entender como a ideia de ludicidade articulada ao ensino de História pode promover a construção do conhecimento contribuindo para uma forma de ensino mais prazerosa para

¹²²BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. 2017, p.547. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2022.

¹²³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 183.

¹²⁴ Todo o material disposto ao discentes para a execução do duo de fanzines encontra-se nos anexos da presente dissertação.

os estudantes. Juberto de Oliveira Santos nos apresenta sua concepção sobre a utilidade das propostas lúdicas encaminhadas para o ensino de História:

[...]Pensando nessa realidade, buscando ir além dessas metodologias, esse profissional pode fazer uso de uma série de outras ideias para levar para os espaços escolares: utilizando vetores de ludicidade. Mas o que seria esse “lúdico”? A palavra vem do Latim Ludus e se refere ao brincar, jogar. Mas não se trata apenas da simples brincadeira, do jogo e dos brinquedos em si. É fazer uso de várias estratégias para melhor explicar as matérias a ser ensinada; tornar as aulas mais efetivas e afetivas e ampliar a ensino aprendizagem. Com esse “brincar” podemos explorar emoções, trabalhar hipóteses, levantar questionamentos, organizar pensamentos, sendo grandes pontes entre o imaginário e a realidade, o que ele revela e como pode ser explorado por professores e alunos¹²⁵.

Santos nos convida ao exercício de perceber na ludicidade uma estratégia potencializadora para dinamizar as aulas de história e assim promover caminhos metódicos para reafirmar o interesse dos estudantes na disciplina oferecida e conteúdos propostos. Desta maneira, o lúdico na aula de História torna-se um diferencial que agrega ao conhecimento histórico escolar a facilidade na compreensão e satisfação aos estudantes. Juberto de Oliveira Santos destaca:

Os professores aprenderam muito sobre área na formação acadêmica, porém muito pouco sobre Ludicidade. Daí precisarem de um “letramento lúdico”, com leituras sobre Ludicidade na Educação, observando experiências já feitas por outros professores, criando e experimentando possibilidades com suas turmas, para que possam entender melhor como potencializar suas aulas com práticas que relacionam amplamente teoria e prática; métodos de ensino mais prazerosos que possam dar mais sedimento às falas do professor que busca levar ao seu estudante a uma viagem através dos tempos e das diversas sociedades estudadas. Todavia, essas narrativas podem ser muito abstratas e distantes aos ouvidos desses alunos. Com esses vetores de ludicidade esse professor pode ir além da cópia de resumos, criação de questionários, com os estudantes praticamente mudos em sala com suas mentes não sabemos onde¹²⁶.

Ao propor uma atividade lúdica para esta dissertação nos aproximamos das proposições de Ana Maria Monteiro em indicar que o ensino de História pode ser contundente para o alunado de maneira substancial quando os conteúdos apreendidos

¹²⁵ SANTOS, Juberto de Oliveira. LUDIFICANDO A HISTÓRIA: conexões e possibilidades do lúdico no ensino de história local. Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia /organização Márcia Maria Menendes Motta. 1. ed. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021, p.2. Disponível em:https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1629212375_ARQUIVO_de73d69751b7f643dc91a0f8d4fbff8b.pdf Acesso em: 01 de junho de 2022.

¹²⁶ Ibidem, p. 3.

buscam dar fundamentação às situações estudadas conferindo sentido a relação entre passado e presente:

Algumas vezes, os alunos se apaixonam pelo estudo e se envolvem na aventura da história humana. Muito frequentemente, no entanto, as aulas se arrastam em meio ao tédio ou indisciplina. Perguntados sobre a aula de História, as pessoas geralmente se lembram de um/uma professor/a que o fez gostar de História, tendo, em alguns casos, os encaminhando para a profissionalização como historiadores. Certamente este(a) professor(a) os ajudou a dar sentido às situações estudadas e nas quais, provavelmente, a relação passado e presente foi estabelecida de forma significativa¹²⁷.

Acreditamos que estratégias lúdicas possam ser elementos importantes e agregadores para a relação ensino-aprendizagem no ensino de História. A formulação desses mecanismos agregadores pode dinamizar e gerir uma participação efetiva do estudante nas propostas pedagógicas construídas pelos docentes. Assim, podemos dizer que as práticas pedagógicas ancoram todo um processo educacional onde sistematizam alguns elementos fundamentais, como as apontadas por Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno¹²⁸.

A aplicação do produto didático pensado e gerido para a presente dissertação contou com os elementos sugeridos por Franco para a efetivação de sua viabilidade. Desta maneira, delimitamos as etapas para sua organização, desenvolvimento e finalização. Torna-se importante destacar que o parte desse processo estava em conhecer o conhecimento prévio

¹²⁷ MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Mauad Editora Ltda, 2007, p. 11.

¹²⁸ FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagogia, Brasília: v. 97, n. 247, 2016, p.547. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/08/2019.

dos alunos em relação a temática abordada e, sobretudo, identificar previamente características da autoidentificação racial desses estudantes.

Direcionamos a proposta para alunos do primeiro ano do ensino médio por identificarmos que a série se encontra em um momento de amadurecimento intelectual em relação aos conteúdos abordados e sistematizados no segundo segmento do ensino fundamental. Cabe ressaltar que a escolha da série/ano de escolaridade indicada também poderá promover um olhar crítico sobre os conteúdos da disciplina de História para as séries posteriores, fomentado no discente uma percepção a respeito da colonialidade implícita na própria estrutura do ensino de História. Nos aproximamos das questões levantadas por Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos que apontam a decolonialidade como chave na interrelação entre processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos:

Defendemos, assim, processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos como fluxo contínuo, sendo apostas que fazem parte de um constructo no qual a “decolonialidade” é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado¹²⁹.

Para isso, nos ancoramos em perceber a escola como um espaço privilegiado em estabelecer um entrelaçamento entre saberes, conhecimentos e vivências. Dialogando com as autoras citadas acima, Alison Antonio Paim e Odair de Souza indicam o papel do docente inclinado em percorrer o caminho da decolonialidade para conformação de práticas educacionais e pedagógicas formulando epistemologias outras ajudando favorecer a autoestima e a autoafirmação dos estudantes envolvidos na dinâmica de elaboração, construção e desenvolvimento do *Duo de Fanzines*:

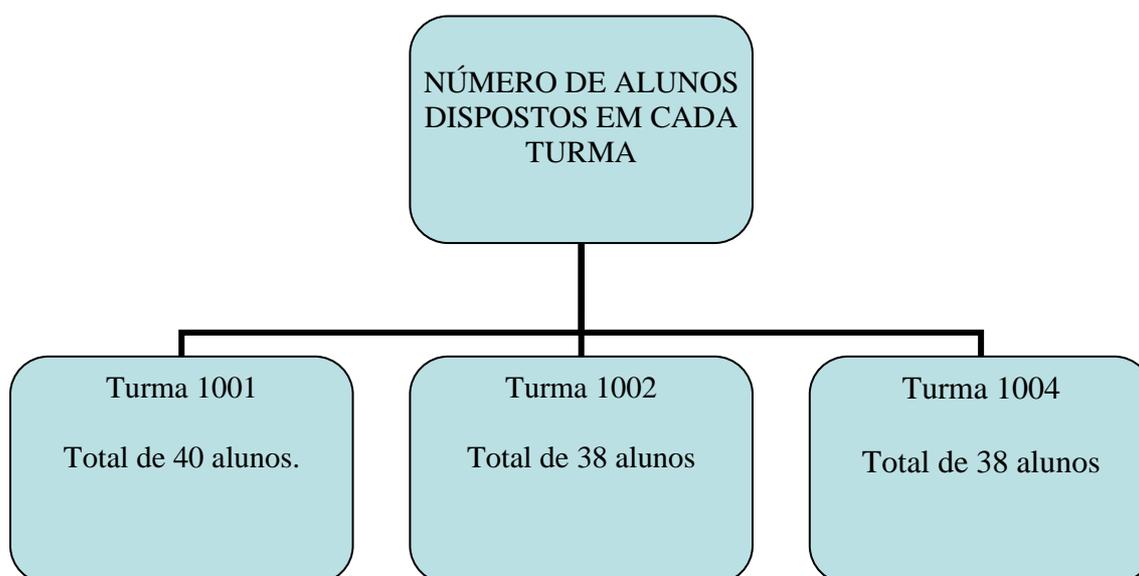
[...] O professor ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu e trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias outras, tem a possibilidade de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes da eurocentradas. O professor ao fazer isso estará contemplando em suas aulas, em seu planejamento anual ou em seu plano de ensino, outras histórias e outras subjetividades que poderão

¹²⁹ MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.3, 2016, p.552.

favorecer a autoestima e a autoafirmação de populações subalternizadas como de afro-brasileiros e indígenas¹³⁰.

A execução da primeira fase do produto didático ocorreu no dia 24 (vinte e quatro) de maio do ano de 2022. Foram selecionadas as turmas 1001, 1002 e 1004 do Colégio Estadual Hilton Gama, localizado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. O perfil das turmas selecionadas apresenta-se da seguinte maneira:

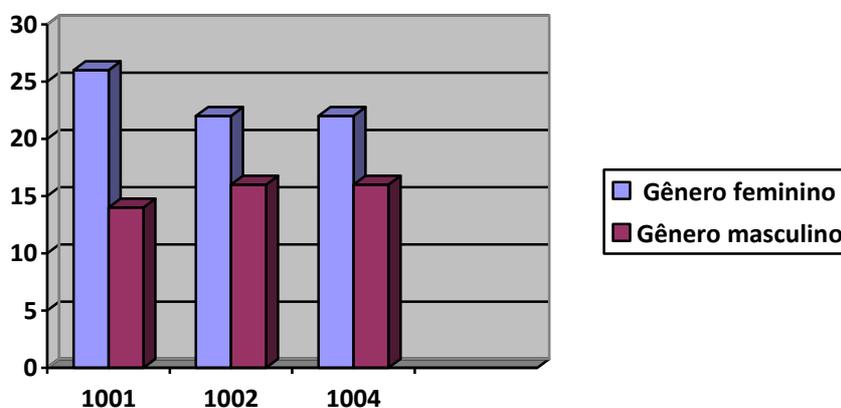
Gráfico1 – Número de alunos dispostos nas turmas selecionadas para aplicação do *Duo de Fanzines*



Fonte: Elaboração de Viviane Nazário Santos junto ao conteúdo do Quadro de horários SEEDUC/RJ – 2022. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx> Acesso em: 10 de abril de 2022.

¹³⁰ PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, 2018, p. 108.

Gráfico 2 - Disposição quanto ao gênero dos discentes nas turmas selecionadas para aplicação do *Duo de Fanzines*



Fonte: Elaboração de Viviane Nazário Santos junto ao conteúdo do Quadro de horários SEEDUC/RJ – 2022. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx> Acesso em: 10 de abril de 2022.

Com os dados coletados previamente para a execução do produto didático, identificamos, inicialmente, a necessidade de observar como as turmas foram dispostas pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC-RJ em sistematizar o alunado para a conformação das turmas selecionadas. Esse trabalho prévio compreende uma importante etapa na promoção do *Duo de Fanzines*, pois estabelece que é necessário ao docente estar atento e sensível para as particularidades e subjetividades explícitas no delinear de cada agrupamento.

Após a observação atenta das turmas selecionadas para implementação do produto didático aqui exposto, buscando a efetiva aplicação metodológica para o delinear do trabalho em questão, destacamos alguns pontos fundamentais na experiência realizada no dia 24 de maio de 2022.

As turmas foram dispostas em um grande círculo, dentro do espaço da sala de aula, para que assim os estudantes pudessem ter um contato visual uns com outros, durante o tempo da atividade. Depois dessa reorganização estratégica em acomodar o alunado, foram entregues duas folhas a cada estudante: a primeira folha com um material de autoria da professora para balizar o contato inicial entre o conceito de colonialidade e a

perspectiva da decolonialidade¹³¹. Esse material é uma ferramenta introdutória com dupla finalidade: a primeira está para a reflexão sobre a colonialidade e como ela incide sobre nossas vidas e conhecimentos, entender o que é a decolonialidade e como a perspectiva decolonial pode ser uma chave de compreensão e resistência para os efeitos da colonialidade sobre os saberes e conhecimentos inerentes nas ciências humanas e sociais¹³². Logo, a segunda folha, tem como objetivo propor uma reflexão crítica aos estudantes a respeito do samba-enredo “*História para ninar gente grande*” em dialogar com a decolonialidade estimulando o olhar do estudante para a “história dos vencidos”, silenciados e marginalizados pela história oficial do Brasil.

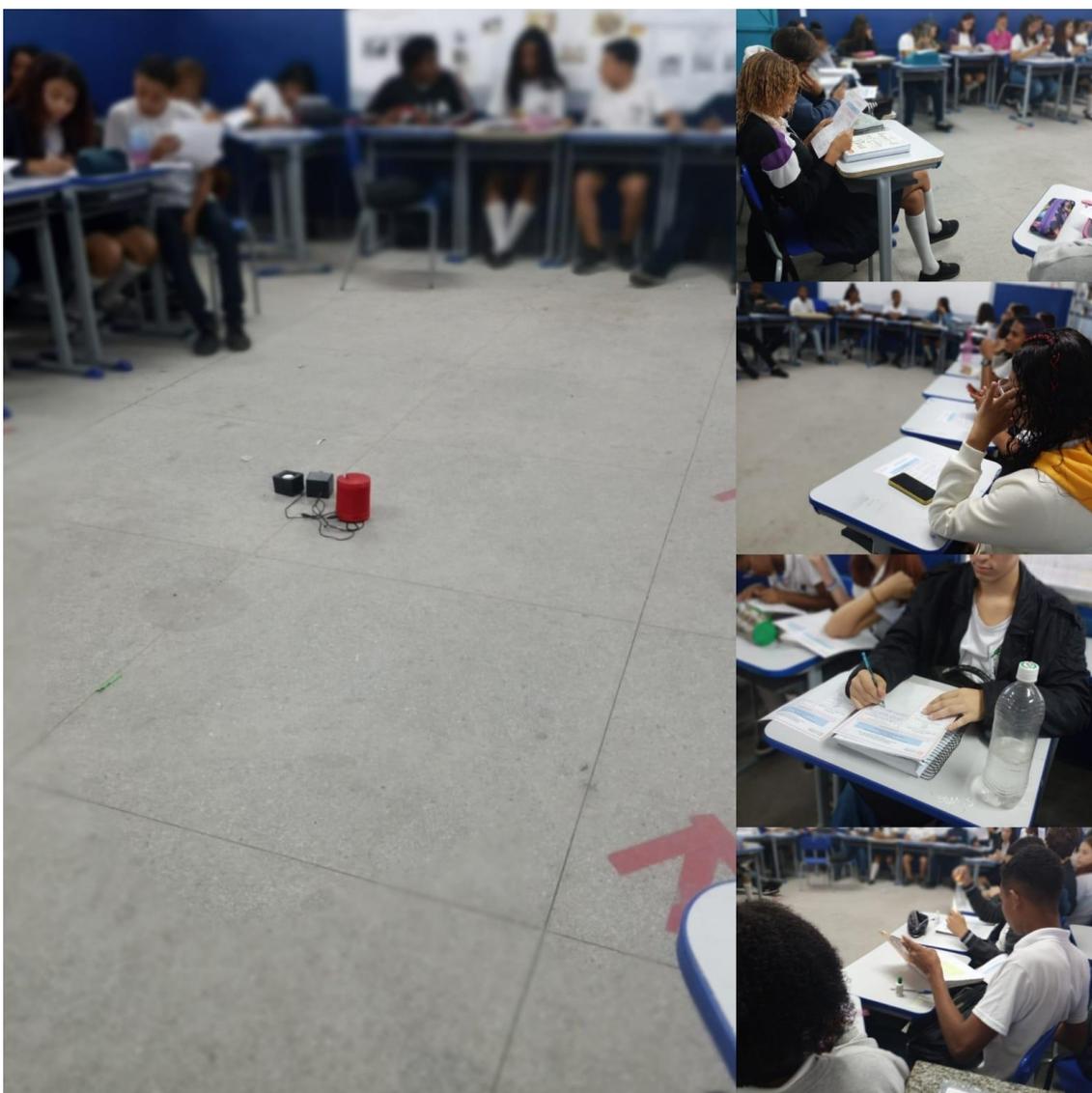
Foram dispostos dois tempos de aula, com cinquenta minutos cada, para promover essa atividade de análise e reflexão crítica. Destacamos que, dois tempos de aulas, foram pouco tempo para a efetiva aplicação do material, pois muitas dúvidas surgiram por parte dos discentes sobre o entendimento das questões levantadas durante a aplicação da atividade. Apontamos que o tempo estimado para a formalização da atividade, considerando a experimentação inicial, seriam três tempos de aula para auxiliar na exposição de dúvidas e questionamentos abordados pelos estudantes.

Após a leitura e explicação atenta do material selecionado para o trato das questões referentes sobre colonialidade e decolonialidade, um equipamento de som foi acomodado no centro do círculo formado no espaço da sala de aula para que os alunos pudessem ouvir, sentir e refletir sobre o samba-enredo indicado como base estruturante desse trabalho. Direcionamos esse momento como essencial para a aplicabilidade do Duo de Fanzines, pois compreende uma das etapas lúdicas para compreensão e sistematização do produto didático aqui gerido. Alguns registros da execução da atividade foram realizados para integrar a implementação da atividade proposta. Observe alguns registros da atividade:

¹³¹ Material criado para as turmas selecionadas para aplicação do produto didático. Essa ferramenta pode ser localizada nos anexos dessa dissertação e pode ser utilizada por professores de História que tenham interesse em trabalhar o conceito de colonialidade e a perspectiva da decolonialidade com alunos do ensino médio.

¹³² Cf. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 108.

Figura 6 – Aplicação do produto didático para as turmas 1001, 1002 e 1004



Fonte: Acervo pessoal da autora. Registro realizado em 24 de maio de 2022.

Compreende-se que a participação efetiva dos estudantes está ancorada na mediação sensível por parte do docente, principalmente, na condução quanto ao entendimento da letra do samba-enredo apresentado. Durante a atividade vários questionamentos foram levantados por parte dos alunos que, sistematicamente, foram balizados pela mediação da professora para poder estabelecer na dinâmica a compreensão entre a perspectiva decolonial explícita na letra do samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira de 2019. Ainda nesse sentido, o alunado foi convidado a refletir sobre os personagens invisibilizados pela história oficial do país e o impacto dessa invisibilidade sobre suas vidas e identidades. Ao gerir esse questionamento, através da atividade apresentada, nos

aproximamos do que Boaventura de Sousa Santos delimita como “Sociologia das emergências”. Santos destaca essa sociologia como:

consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo¹³³.

A Sociologia das emergências nos encaminha para uma perspectiva plural diante das possibilidades elencadas na promoção de uma educação decolonial e contra-hegemônica voltada para o ensino de História. Santos nos leva a refletir como essa pode operar como uma construção de novas realidades, nos direcionado diante das possibilidades concretas que exercemos em nossos cotidianos. Destacamos como Boaventura de Souza Santos empreende essa lógica:

As expectativas legitimadas pela sociologia das emergências são contextuais porque medidas por possibilidades e capacidades concretas e radicais, e porque, no âmbito dessas possibilidades e capacidades reivindicam uma realização forte que as defendam da frustração. São essas expectativas que apontam para novos caminhos de emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais¹³⁴.

Identificamos a potencialidade de articulação entre as possibilidades geridas através do horizonte levantado pela sociologia das emergências quando articuladas à interculturalidade crítica. Vera Maria Ferrão Candau compreende essa associação como importantes mecanismos para alicerçar contundentemente processos de emancipação epistemológica e social:

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas. Esta não é uma capacidade espontânea, que brota “naturalmente”. Em geral, estamos socializados para reforçar aspectos que são confluentes com a lógica dominante. Supõe desenvolver uma sensibilidade para captar indícios de realidades “outras” que apenas afloram e não são reconhecidas. Ser capaz de

¹³³ SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos* 79, 2007, p.83.

¹³⁴ Idem. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, 2002, p. 258.

identificar o que, todavia, não é, para que possa se desenvolver e contribuir para os processos de emancipação social¹³⁵.

A continuidade da aplicação do produto didático apresentou a execução de uma tarefa textual sobre a compreensão do que fora exposto durante toda dinâmica mencionada em sala de aula. Assim, os alunos receberam uma terceira folha para responderem a três questões que pretendiam identificar a percepção dos estudantes sobre o que é a colonialidade, sobre decolonialidade e como a decolonialidade poderia ser identificada no samba-enredo “*História para ninar gente grande*”¹³⁶. Esse material contou com um campo para os alunos se identificarem, onde também incluía espaços para apontarem suas idades, bairro onde residem e a sua autoidentificação racial. Torna-se importante chamar atenção que a estratégia de incluir esses espaços também garante uma percepção ao docente de como esses alunos se identificam e, logo, nos leva a compreensão parcial de suas subjetividades.

Cabe destacar que, apesar da escola em que foi aplicada a atividade pertencer a Baixada Fluminense, um número significativo e correspondente a 30% dos alunos participantes apresentou residir no município do Rio de Janeiro, no bairro da Pavuna. Outro elemento fundamental para mobilização desse trabalho está em demonstrar que parte dos alunos apresentaram dúvidas quando indagados sobre suas autoidentificações raciais. Parte desses alunos questionavam se seriam pretos ou pardos, alguns tinham dúvidas se poderiam incluir sua ancestralidade indígena na lacuna e outros que criaram categorias como “moreno” ou “preto fosco”. A sensibilidade do profissional docente precisa entender que esses questionamentos quanto a autoidentificação demonstra também os reflexos da colonialidade e tensionam entre o alunado a falta de percepção sobre suas origens e como podem se identificar diante de uma caracterização étnica. Marques e Calderoni argumentam sobre como a identidade pode estar articulada a uma ideia de inferiorização e subalternização:

Como é possível reconhecer-se negro ou indígena e aceitar-se, nomear-se, numa sociedade onde o não ocidental é representado por características negativas, pejorativas e estereotipadas? Isso resulta num sentimento de inferiorização e

¹³⁵ CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e educação intercultural. *Educação em Revista*, v. 32, 2016, p. 28.

¹³⁶ Material pode ser localizado nos anexos da dissertação.

subalternização e, consequentemente, na dificuldade de estabelecer uma identidade ou refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence¹³⁷.

Os aspectos referentes a colonialidade presente no desenrolar da atividade de implementação do produto didático podem ser compreendidos através dos apontamentos de Walsh em nos direcionar em perceber como a ideia que incide sobre a raça cristaliza-se como um ponto central para a lógica da modernidade:

A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. É nesse sentido que falamos da “diferença colonial”, sobre a qual está assentada a modernidade e a articulação e crescimento do capitalismo global.¹³⁸

Ao final da atividade de reflexão, encaminhada com o auxílio do samba-enredo destacado e escolhido como motivação para formular o produto didático da presente dissertação, os discentes foram convidados a formarem agrupamentos ou manterem-se de maneira individual para produzirem o *Duo de Fanzines*.

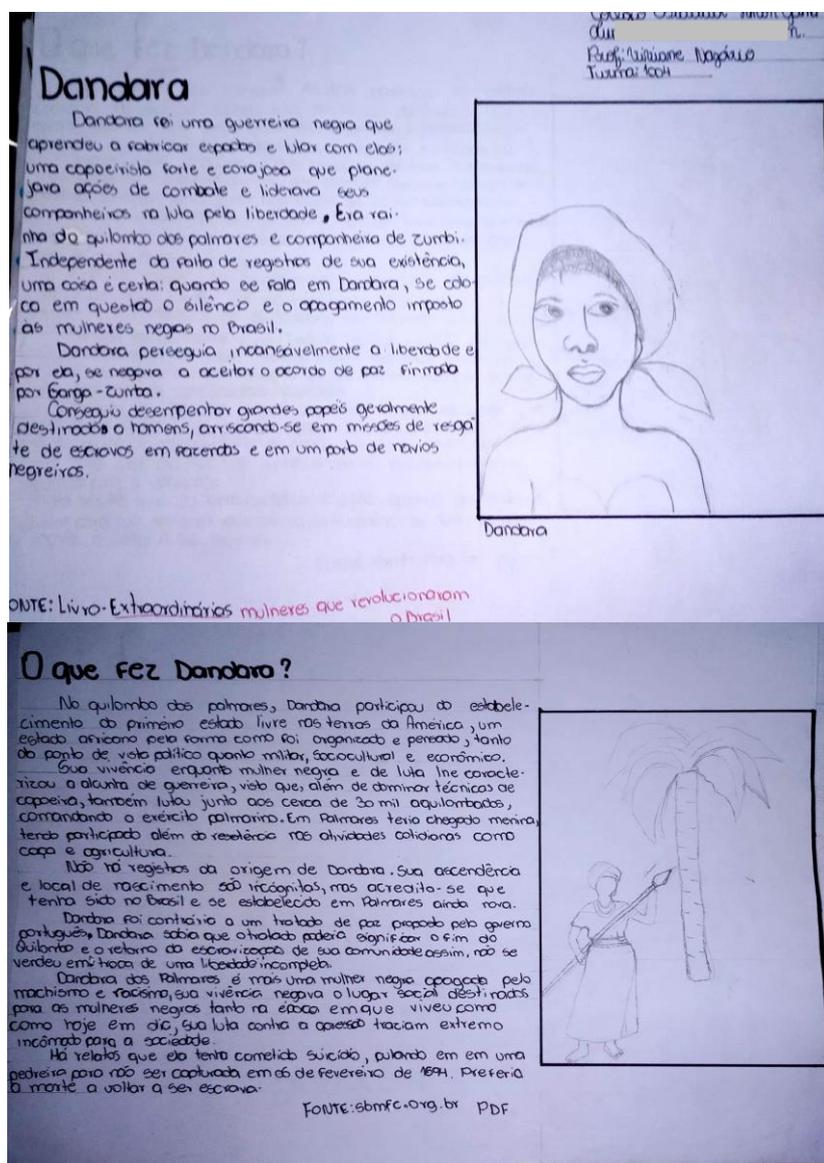
Questionando a invisibilidade de personagens populares da história oficial do país, os estudantes foram convidados a experimentação criativa elaborando desenhos autorais sobre personagens que fossem contundentes, através de suas perspectivas particulares, para a história do Brasil. O direcionamento para a finalização do trabalho culminaria na aglutinação do trabalho criativo do alunado para a formatação dos fanzines com textos e pesquisas também elaborados pelos estudantes. Cabe aqui ressaltar que a dinâmica propositiva na execução dos fanzines permitiu com que os alunos pudessem opinar nos trabalhos elaborados pelos colegas de classe, através da formatação do exercício elaborado, transformando a sala de aula em um grande círculo onde todos poderiam apresentar suas ideias. Buscou-se a cooperação coletiva e, por isso, os trabalhos também poderiam ser realizados em grupos. Os estudantes que não conseguiram finalizar a completude do trabalho puderam terminá-los em casa.

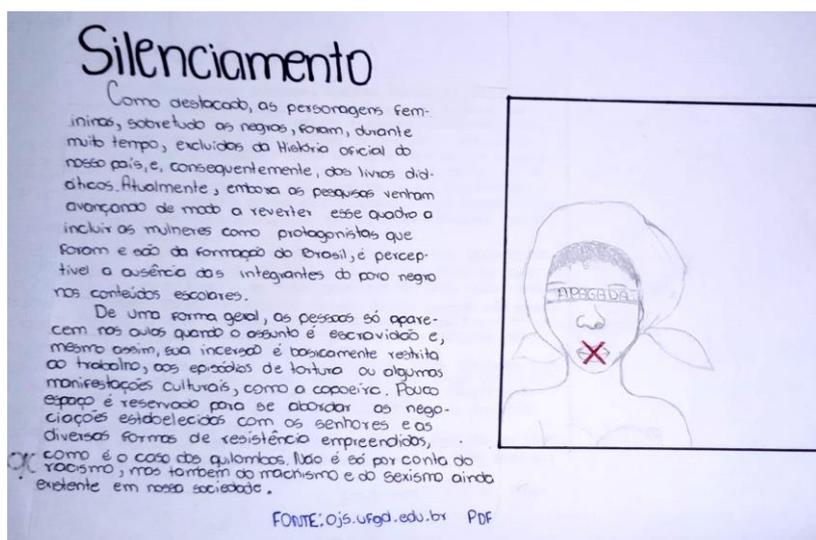
¹³⁷ MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. OPSIS, Catalão - GO, v. 16, n. 2, 2016, p. 306.

¹³⁸ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.16.

Buscou-se a interação entre a escolha dos personagens abordados pelos alunos que pudessem revelar parte de sua identificação étnica. Como resposta, lembrando que a turma apresenta mais estudantes do gênero feminino, percebemos uma fluidez na abordagem de personagens femininos invisibilizados e marginalizados pela história brasileira. Destacamos a abordagem da personagem, de fundamental importância para a história da nação e representatividade das mulheres negras brasileiras, a recorrente escolha por Dandara dos Palmares. Destacamos a produção de uma aluna para exemplificar o exercício do trabalho criativo:

Figura 7 – Execução do produto didático (01)





Fonte: V. V. N.¹³⁹ – turma 1004/2022 – Colégio Estadual Hilton Gama.

Refletindo sobre a produção da aluna V. V. N da turma 1004 podemos tecer algumas considerações importantes. Quando escolhida a abordagem de implementação do produto didático, pelo viés da decolonialidade, avaliamos um enfoque teórico-metodológico que pudesse atender uma perspectiva consciente de desamarra dos padrões de dominação impostos pela colonialidade do saber¹⁴⁰. A recepção do trabalho foi satisfatória ao perceber que o trabalho gerido, como esse exemplo apresentado, entende os impactos de um padrão hegemônico na formulação dos personagens com destaque e reconhecimento nacional e simultaneamente condiciona o detrimento de personagens afro-brasileiros e indígenas que deliberadamente foram marginalizados e invisibilizados pela história oficial do país.

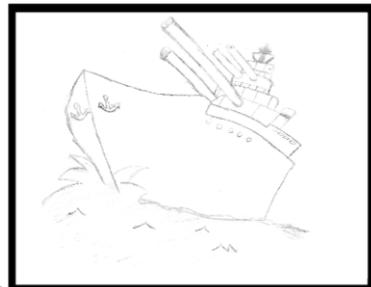
Na condição de professora regente, observei a busca dessa aluna por uma personagem da história do Brasil que dialogasse com a sua identidade racial. Me recorde do relato da aluna, feito em sala de aula após a exposição do samba-enredo, em reconhecer que muito pouco sabia sobre a história e legado de Dandara dos Palmares mencionada no samba-enredo da agremiação verde e rosa. E, por isso, a sua pesquisa culminaria na escolha da personagem em questão. Nesse sentido, ela que é uma aluna que se identifica racialmente como uma mulher preta, buscou visibilizar uma outra mulher preta

¹³⁹ Para preservar a identidade dos estudantes envolvidos na dinâmica de execução do *Duo de Fanzines* apresentamos apenas as iniciais do nome e sobrenome dos discentes.

¹⁴⁰ Cf. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

demonstrando sua importância através da sistematização de seus desenhos juntos a pesquisa. Podemos observar a seguir uma produção realizada em dupla, criação da aluna A. L. L. e do aluno A. L. A. G. da turma 1002.

Figura 8 – Execução do produto didático (02)

<p>Quem foi João Cândido?</p> <p>João Cândido nasceu em 24 de junho de 1880, no atual estado do Rio Grande do Sul. Filho dos ex-escravos João Felisberto e Inácia Cândido. Ainda com treze anos em 1894, apresentou-se na Companhia de Artífices Militares e Menores Aprendizes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre, mais tarde conseguindo sua transferência para a marinha do Brasil na capital.</p>	
<p>O que fez João Cândido?</p> <p>No dia 22 de novembro de 1910, João Cândido, ao assumir por indicação dos demais líderes, o comando geral de toda a esquadra revoltada, controla o motim, faz cessar as mortes, e envia radiogramas pleiteando a abolição dos castigos corporais na Marinha de Guerra brasileira. Foi designado à época, pela imprensa, como Almirante Negro. Por quatro dias, os navios de guerra Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Deodoro apontaram os seus canhões para a Capital Federal. No ultimato dirigido ao presidente Hermes da Fonseca, os revoltosos declararam:</p> <p>"Nós, marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos, não podemos mais suportar a escravidão na Marinha brasileira."</p> <p>A rebelião terminou com o compromisso do governo federal em acabar com o uso da chibata na Marinha e de conceder anistia aos revoltosos</p>	
<p>E depois da Revolta?</p> <p>Além de se tornar um símbolo de Resistência para toda a comunidade negra e parda, foi muito perseguido após a revolta da Chibata por conta da quebra do acordo de anistia sendo preso, e por muito tempo vivendo precariamente trabalhando como descarregador de peixe na Praça XV.</p> <p>Em 1933 foi convidado à participar da Ação Integralista Brasileira chegando a ser o líder do núcleo Integralista da Gamboa.</p> <p>Sua morte ocorreu em 6 de dezembro de 1969, aos 89 anos, vítima de câncer no hospital Getúlio Vargas</p> <p>Após sua morte vieram várias homenagens, tanto em livros quanto em músicas feitas por diversos cantores e compositores deixando seu legado na história do Brasil</p>	

Essa produção elaborada pela dupla de alunos da turma 1002 demonstrou o interesse em contemplar um personagem que não foi citado no samba-enredo da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira. A busca dos jovens em trazer a história de João Cândido ratificou a busca por compreensão de determinados conteúdos assimilados durante o ensino fundamental que, para eles, não foi assimilado de maneira plena. A justificativa da escolha balizou a pesquisa sobre esse personagem tão importante para a história do nosso país e promoveu uma reflexão sobre as estruturas de dominação sobre a população negra no período do pós-abolição. A aluna A. L. L. e o aluno A. L. A. G. da turma 1002 se identificaram racialmente como brancos e foram promotores de questionamentos importantes durante a execução do produto didático.

Ambos se empenharam em discutir os efeitos da colonialidade para a produção do conhecimento no campo da história e revelaram desejar participar de mais dinâmicas como essa. Esses alunos finalizaram o trabalho em casa e solicitaram o envio para o e-mail da professora regente no mesmo dia em que a atividade foi proposta.

Torna-se importante aqui destacar que a produção elaborada por esses alunos justifica a ideia de amadurecimento intelectual sobre os conteúdos apresentados no ensino fundamental pensados e reavaliados sobre a perspectiva de uma pedagogia decolonial¹⁴¹.

Para finalizar a exposição das produções operadas pelos discentes na construção do Duo de Fanzine selecionamos um trabalho realizado por uma aluna da turma 1001. A aluna A. K. S. S. desenvolveu a sua produção buscando trazer um dos personagens mencionados no samba-enredo *História pra Ninar Gente Grande*. Seu trabalho se destaca por visibilizar Luisa Mahin e destacar sua trajetória de vida e sua importância para a história nacional. A aluna apontou que não conhecia Mahin antes da aula propositiva para execução do Duo de Fanzines e, em seguida, fez questionamentos sobre a personagem que segundo ela “é pouco citada” na história oficial do país. Seus questionamentos demonstram os reflexos da colonialidade presente no ensino de História, considerando os desdobramentos e contornos da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Com a ajuda da professora regente a aluna foi convidada a refletir sobre como a colonialidade nos apaga e silencia e, desta maneira, ela desenvolveu um trabalho primoroso sobre uma mulher preta que passou a ser conhecida por ela, que também se identifica racialmente como uma mulher preta.

¹⁴¹ Cf. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010.

Figura 9 – Execução do produto didático (03)



Fonte: A. K. S. S. – Turma 1001/2022 – Colégio Estadual Hilton Gama.

Com o avanço da Pandemia de Covid-19 a partir do ano de 2020 percebemos um deslocamento evidente entre os discentes no uso das tecnologias para a manutenção do aprendizado escolar. Na escola pública, em menor escala, por conta das dificuldades sociais no acesso a equipamentos de informática como tablets e computadores. A maior parte do alunado das escolas públicas da rede estadual que tinham acesso a algum equipamento para o ensino remoto, apenas apresentavam o uso do celular como recurso.

Essa configuração em torno do ensino remoto por meio do uso dos celulares nos encaminhou a utilizar dessa ferramenta como apoio na execução do produto didático desta dissertação. Avaliando a recepção dos alunos na utilização dos celulares empreendemos que o equipamento poderia ser utilizado nas pesquisas feitas por eles para a escolha do personagem da história do Brasil que os contemplaria. Desse modo, utilizamos também da internet para a promoção do *Duo de Fanzines*. Concordamos com Sosa e Tavares em abordar o uso da tecnologia como um recurso possível para a construção do conhecimento histórico:

O surgimento e conseqüente uso de novas tecnologias no ensino de história favorece a ampliação de metodologias aplicadas a esta área de estudo, por meio de uma abordagem diversificada dos conteúdos, capaz de despertar o interesse do educando, devido a familiaridade deste com universo tecnológico, contribuindo assim, para uma outra perspectiva do ensino de história, diferente daquela, centrada na memorização de fatos e acontecimentos, na qual o aluno possa se entender enquanto sujeito histórico¹⁴².

Avaliamos que a abordagem metodológica que envolva as tecnologias digitais compromete-se com a BNCC em desenvolver caminhos para aprendizagens, dentro do ensino de História, junto a ideia de articulação de uma cultura digital que possibilita ao estudante buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias:

Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e,

¹⁴² SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de história e novas tecnologias. Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 6, 2013, p. 826.

também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica¹⁴³.

A utilidade do celular na execução da tarefa proposta encontra-se como uma alternativa de motivarmos o alunado à uma participação efetiva. A proposta aqui se entrelaça a uma perspectiva que busca aliar o uso dos recursos digitais disponíveis junto a compreensão de que a aprendizagem pode ser construída a partir dos anseios e inquietações levantadas pelos próprios estudantes. Desta maneira, nos aproximamos das considerações de Bacich e Moran em destacar que a aprendizagem se torna mais significativa quando o docente busca as motivações dos discentes ao empreender a execução de uma atividade:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, e como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores¹⁴⁴.

A execução do produto didático “*Duo de Fanzines*” considerou a percepção dos estudantes quanto a letra do samba-enredo “*História pra Ninar Gente Grande*” e os aspectos decoloniais presente nessa obra. Assim, os alunos foram convidados a refletir sobre a noção da colonialidade que permeia a história oficial de nosso país. O primeiro fanzine busca levantar uma articulação entre a compreensão discente do samba-enredo apresentado junto as explicações balizadas pelo docente na implementação da atividade. O segundo fanzine busca levantar, através do olhar do discente, personagens da história do Brasil que foram invisibilizados e marginalizados pela lógica aterradora da colonialidade.

Os fanzines se complementam ao indicar a construção de possibilidades de se repensar a história oficial do país através de uma análise que confere protagonismo aos

¹⁴³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. 2017, p.474. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2022.

¹⁴⁴ BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para um educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

personagens selecionados pelos estudantes e, assim, fomentando um olhar que dialogue com suas próprias identidades.

Apresentamos a metodologia proposta para a construção e execução do *Duo de fanzines* junto aos estudantes da primeira série do ensino médio do Colégio Estadual Hilton Gama no ano de 2022.

Gráfico 3 – Tabela de execução do produto didático “*Duo de Fanzines*”

Fanzine I	Fanzine II
<p data-bbox="226 734 852 936"><i>“Eu quero um país que não está no retrato”</i> <i>Samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019. O que a Mangueira teve a nos dizer?</i></p> <ul data-bbox="284 981 762 1910" style="list-style-type: none"> • Título para o fanzine I- elaborado pelo docente. • Apresentar o samba-enredo <i>“História pra Ninar Gente Grande”</i>. • Explicar o que é um samba-enredo. • Mediar as explicações realizadas pelo docente em sala de aula junto a percepção dos estudantes sobre a obra apresentada. • Questionar a colonialidade presente na história oficial do Brasil. • Relacionar o samba-enredo à perspectiva decolonial. • Expor os desenhos produzidos pelos estudantes. 	<p data-bbox="928 813 1350 846"><i>Os Heróis das Nossas Histórias</i></p> <ul data-bbox="903 969 1350 1731" style="list-style-type: none"> • Título para o fanzine II- elaborado pelos discentes. • Caracterizar personagens invisibilizados pela história oficial do Brasil. • Demonstrar quais são os personagens que se relacionam com a identidade racial dos estudantes. • Exibir a pesquisa realizada pelos estudantes através do uso de celulares como recurso. • Apresentar os desenhos produzidos pelos estudantes.

Fonte: Elaboração de Viviane Nazário.

Esse trabalho se torna relevante quando os alunos produzem o conhecimento através de novas abordagens epistêmicas, criando-se laços com as atividades, favorecendo-os em suas identidades e na formação do senso crítico capaz de avaliar e reavaliar conceitos. As respostas apresentadas nos fazem entender qual foi o lugar conferido aos alunos nas articulações desenvolvidas, na problemática apresentada e nas condições de protagonismos diante de suas próprias identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma reflexão com duplo enfoque. em primeiro lugar, discutir a importância da decolonialidade para a reflexão sobre as desigualdades raciais e o racismo ao contribuir para a educação antirracista como alternativa à lógica predominante do eurocentrismo. Em segundo lugar, encaminhar a construção de um material didático-pedagógico para a promoção do conhecimento histórico escolar tendo como referência os principais conceitos desenvolvidos pela pedagogia decolonial.

Consideramos que a perspectiva teórica decolonial está por se solidificar e promover novas abordagens epistêmicas comprometidas com a diversidade étnico-racial que integra as mais diversas salas de aula de nosso país. Assim, pensando na prática do ensino de História, nos articulamos a essa perspectiva para realizar um estudo crítico que questione a colonialidade presente nos currículos escolares, indique caminhos equânimes e plurais para trabalharmos a disciplina escolar e que possa desencadear em uma práxis propositiva diante da possibilidade de existir e reexistir¹⁴⁵.

A promoção do material didático-pedagógico proposto para compor essa dissertação está em sintonia com os elementos que integram a busca por uma educação decolonial ao propor o protagonismo dos estudantes envolvidos na edificação do material. Ao buscar uma aproximação entre os personagens invisibilizados pela história oficial do Brasil à identidade racial dos educandos e, de maneira singular, na construção de uma nova percepção sobre a história oficial do país através do instrumento mobilizador que é o samba-enredo “*História pra Ninar Gente grande*”.

A emergência em operar-se em consonância à uma educação antirracista torna-se aqui um posicionamento político, de insubordinação e resistência as amarras da colonialidade institucionalizadas em nossos sistemas de ensino. Como nos indica Glória Moura, “torna-se um desafio repensar o papel da escola como fonte de afirmação de identidades”:

Considero um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Cf. WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

¹⁴⁶ MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 69.

Este desafio, como nos sugere Moura, torna-se um empreendimento para a promoção afirmativa das identidades dos educandos considerando suas origens, valores e ancestralidade. Na esteira das questões levantadas por essa dissertação, não podemos deixar de destacar a necessidade de criar-se estratégias pedagógicas, no campo do ensino de História, que leve em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e assim sistematizar propostas de como os conteúdos curriculares podem dialogar com as suas realidades de vida. Nos aproximamos das considerações de Moura ao identificar que este trabalho abraça os elementos para o direito à diferença:

Cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos alunos e respeitando a história de seu grupo étnico/social; utilizar os resultados e produtos de pesquisas realizadas nas universidades, para ampliar a própria formação e, ao mesmo tempo, ter acesso a um material didático que se aproxime da realidade diversificada da experiência dos alunos¹⁴⁷.

Destacamos ser necessário elucidar aos discentes da educação básica os conceitos de modernidade/colonialidade, ao ingressar no ensino médio, para que possam questionar a estruturação e normatização dos conteúdos apresentados na disciplina de História. Isso permitirá ao estudante revelar uma pluralidade de narrativas, explicitando perspectivas muitas vezes emudecidas.

Apresentamos a utilidade do uso de sambas-enredos como instrumentos didáticos mobilizadores para o ensino de História. Ao propor estratégias com esse gênero musical, estamos nos aproximando dos educandos e levando para a sala de aula um importante “elemento da tomada de consciência de grupos sociais, com características bem delimitadas, e que por isso, as configuram num instrumento didático-pedagógico”¹⁴⁸.

Compreendemos que a luta antirracista no Brasil caminha evidenciando a mobilização de políticas, engajamento de movimentos sociais e a elaboração de recursos que frutificam, cada vez mais, em propostas educacionais que culminam no “chão da escola” como estratégias de enfrentamento ao racismo. Este trabalho pretende ser um caminho de enfrentamento ao racismo, um caminho que academicamente se desdobre em

¹⁴⁷ Ibidem, p. 81.

¹⁴⁸ GUEDES, Rafael Pereira. Negritude e Sambas enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019, p. 72.

mobilização para que tantos professores/professoras de História possam nutrir suas aulas com recursos e planejamentos voltados para a superação do racismo nas escolas.

Práticas pedagógicas voltadas para o operativo das leis 10.639/03 e 11.645/08 se estabelecem na postura por caminhos epistêmicos que contemplem a diversidade humana. Alimentar as aulas de História com uma perspectiva decolonial é o caminho mais abrangente para propor práticas que visem o protagonismo dos grupos silenciados e invisibilizados pelo cânone ocidental moderno, enaltecer a identidade dos educandos e promover narrativas críticas e dotadas de sentido na relação entre docentes e discentes.

Portanto, evidenciamos nesse trabalho que podemos operar através das “fissuras decoloniais” e estabelecer caminhos estratégicos de enfrentamento ao racismo e assim propor ferramentas para estabelecer nas mais diversas escolas de nosso país, no campo do ensino de História, uma educação de inspiração decolonial.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v.11, jul. 2005.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Sandro Silva de; SENNA, Nádia da Cruz. Fanzines na Sala de Aula: Expressividade e Autoralidade. In: 24º Encontro Nacional da ANPAP, 2015, Santa Maria. Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGAR, v. 24, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para um educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de História: Uma Reflexão sobre as possibilidades sobre o ensino escolar da História. *Fato & Versões*, v. 5, p. 63-75, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORBA, Juliana Severino de. A confecção de fanzines como recurso didático no ensino de sociologia para o ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e educação intercultural. *Educação em Revista*, v. 32, 2016.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras Histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma De Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em revista (UFMG. Impresso), v. 34, p. 1-39, 2018.

COSTA, Joaze Bernardino-; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, janeiro/abril, 2016.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e ; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de História do Rio de Janeiro. Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 3, 2016.

DORNELES, Israel Andrade. O carnaval como comunicação: uma análise do samba-enredo 'Histórias para Ninar Gente Grande'. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Relações Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagogia, Brasília: v. 97, n. 247, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/08/2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da escola, v. 2, n. 2/3, 2008.

_____. Educação e identidade negra. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9, 2002.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr., 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e educação. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n°15, set-dez 2000.

GUEDES, Rafael Pereira. Negritude e Samba enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Identidade e Diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 26.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (organizador), A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. Dicionário da história social do samba. Editora Civilização Brasileira, 2015.

MAGALHÃES, Henrique. Fanzines de Histórias em Quadrinhos: linguagem e contribuições à educação. *Discursividades*, v. 7, n. 2, p. 170-201, 2020.

MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSI*, Catalão - GO, v. 16, n. 2, 2016.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista TransVersos*, n. 18, 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quinões. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n.3, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Mauad Editora Ltda, 2007.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 4, n. 8, 2012.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. *Samba de enredo: história e arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NASCIMENTO, Erica Pereira Dos Santos; SOUZA, Victória Guimarães. *Formação continuada e pedagogia decolonial: o M. A. R. e o samba*. Teias (Rio De Janeiro. Impresso), v. 21, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica (Buenos Aires)*, v. 149, 2016.

_____. Pedagogia decolonial e didática antirracista. Texto apresentado no II Copene Sudeste, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

_____; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues de. História para ninar gente grande: o desfile das escolas de samba como espaço para a produção de história pública – um estudo sobre o enredo da Mangueira de 2019. *Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 420-456, dez. 2020.

OLIVEIRA, Mirian Ribeiro de. A perspectiva do outro na instância curricular (de)colonial: Alijamentos históricos e possibilidades de mudança. *Muiraquitã – Revista de Letras e Humanidades (Eletrônico)*, ISSN: 2525-5924, v. 8, p. 37-56, 2020.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias Outras, Patrimônios Outros E Decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de história dos indígenas no Brasil. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 26. 2018.

_____; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. *Revista Pedagógica, Chapecó*, v. 20, n. 45, 2018.

PAULA NETA, Maria Lina; ROSA, Valéria Silva. A colonialidade expressa no ensino de história e o desafio de perceber para mudar: por uma práxis docente decolonial. In: Marlene Barbosa de Freitas Reis; Cleumar de Oliveira de Moreira. (Org.). *Docência Universitária 3: fundamentos e práticas pedagógicas no ensino superior*. 01ed. Goiânia: Editora Scotti, 2020, v. 03, p. 59-80.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Perspectivas latino-americanas. Colección Sur*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RAYMUNDO, Jackson. Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba. *ArReDia*, v. 2, n. 3, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Currículo Mínimo: História. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>.

SANTOS, Andréia Teixeira dos; LUCINI, Marizete. Decolonialidade, Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais. *Cadernos Cajuína*, v. 7, n. 2, p. 227205, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos* 79, 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, 2002.

SANTOS, Juberto de Oliveira. LUDIFICANDO A HISTÓRIA: conexões e possibilidades do lúdico no ensino de história local. *Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia /organização Márcia Maria Menendes Motta*. 1.

ed. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1629212375_ARQUIVO_de73d69751b7f643dc91a0f8d4fbff8b.pdf Acesso em: 01 de junho de 2022.

SANTOS, Katia Maria Limeira; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Alteridade na educação: uma abordagem da prática docente na educação básica. *Brazilian Applied Science Review*, V.3, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino*, v. 11, 2005.

SILVA, Ana Lúcia da; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luís. O samba-enredo no Ensino de História do Brasil, Educação antirracista e decolonial: "Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?". *Educação: entre saberes, poderes e resistências*. Vol. I. 596 p. 1 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Fabrício pereira da; GONCALVES, Paula Baltar.; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na américa latina. *revista de estudos e pesquisas sobre as américas*, v. 12, p. 68-87, 2018.

SILVA, Tiago Herculano da. A narrativa decolonial no desfile da escola de samba estação primeira de mangueira no carnaval de 2019. In: *Arte e Transmídiações - Anais do 3º Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão; III Encontro Regional da ANPAP Nordeste e 8ª Bienal Internacional de Arte Postal*. Anais. João Pessoa (PB) 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de história e novas tecnologias. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, 2013.

SOUZA JÚNIOR, Marcilio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TOLENTINO, Joana. Fissuras decoloniais: trauma colonial, filosofias e ensino. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Vol.34, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula.; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. v.5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 10 de julho 2022.

VIEIRA, Leandro. História para ninar gente grande. In: LIESA. *Livro Abre-alas 2019: segunda-feira*. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em:

<http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2019/abre-alas-segunda.pdf>

Acesso em: 28 de agosto de 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Education Policy Analysis Archives, v. 26, 2018.

ZAMBONI, Ernesta. Prefácio. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre. Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

ANEXO 1 - Material educacional para estudantes da 1ª série do Ensino Médio

Disciplina: História



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - SEEDUC
COORDENADORIA REGIONAL METROPOLITANA VII
COLÉGIO ESTADUAL HILTON GAMA – UA 118023105474 – E-MAIL:
plataformacehg@gmail.com

1

Material educacional para estudantes da 1ª série do Ensino Médio

Disciplina: História

Turmas: 1001/22 – 1002/22 – 1004/22

Elaboração: professora Viviane Nazário Santos

Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?

Recebemos ao longo de nossas vidas explicações sobre a realidade. Essas explicações são moldadas na relação entre o presente (a realidade em que nos encontramos), o passado (o que nos trouxe até aqui) e as orientações que nos conduzem até o futuro.

Essas orientações são aquelas que definem nossas origens, nossas ancestralidades, o que somos no presente e, o que adiante, devemos vir a nos tornar no futuro. Muitas vezes não questionamos essas explicações e as utilizamos como fios condutores para as nossas existências.

Essas explicações e orientações são frutos de NARRATIVAS criadas sobre a realidade. Podemos dizer que entendemos a realidade por meio de VERSÕES, que interligam nosso presente e passado, consideradas legítimas e inquestionáveis.

Todas as narrativas são construídas perante pontos de vistas particulares. Podemos dizer que essas construções revelam apenas uma dentre muitas diferentes perspectivas possíveis.

Quando se leva em consideração uma das narrativas possíveis (desconsiderando-se a perspectiva de outros integrantes daquela sociedade) tornamos uma narrativa **HEGEMÔNICA** e, ao mesmo tempo, **SILENCIAMOS** e invisibilizamos tantas outras.

A **COLONIALIDADE** apresenta-se como um conceito que parte de uma perspectiva colonial e cristaliza-se em solidificar processos históricos que silenciam e invisibilizam narrativas e construções históricas fora do padrão hegemônico eurocêntrico.

“O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (TORRES, 2007, p. 131 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Grande parte dos territórios do mundo foram colonizados e este processo fomentou uma **VERSÃO** da história fortemente atrelada à **visão de mundo dos colonizadores**. Essa perspectiva particular, criada sobre a ótica de dominação de outros povos e sociedades, criou o que chamamos de narrativa hegemônica. Em contrapartida, deu-se o silenciamento de tantas outras formas de se explicar a realidade.

A colonialidade omitiu uma significativa pluralidade de narrativas, emudecendo perspectivas que estavam fora de uma concepção hegemônica. Revelar, questionar, dar voz e ouvir aqueles que sofreram com estes apagamentos toma-se a base da **DECOLONIALIDADE**.

A **DECOLONIALIDADE** nos convida a examinar o quanto absorvemos (ainda que desavisada ou ingenuamente) destas narrativas coloniais e hegemônicas, o quanto delas se perpetua dentro de nós.

Os conteúdos curriculares de História do 1º ano do Ensino Médio nos permitirão identificar e analisar grupos sociais cujas narrativas ainda são frequentemente silenciadas e invisibilizadas. Também poderemos estudar um pouco sobre como se dão alguns dos processos que legitimam uma narrativa dominante em detrimento de outras que são intencionalmente subjulgadas e subalternizadas. Aí estão as possibilidades abertas pela chamada **Pedagogia decolonial**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. 1 ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *O que é uma educação decolonial*. Nueva América, Buenos Aires, v. 149, 2016.

_____; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 05 de julho 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Material educacional para estudantes da 1ª série do Ensino Médio
 Disciplina: História
 Turmas: 1001/22 – 1002/22 – 1004/22
 Elaboração: professora Viviane Nazário Santos

Atividade de reflexão

Apresentamos a vocês o samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (2019): “HISTÓRIA PARA NINAR GENTE GRANDE”. Escute-a acompanhando atentamente a sua respectiva letra. Responda as perguntas por escrito no local indicado.

HISTÓRIA PARA NINAR GENTE GRANDE

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

Brasil, meu denço
 A mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500

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

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

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

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

“*História para ninar gente grande*” é uma obra coletiva composta por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Manu da Cuica e Danilo Firmino.

Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/wantuiVr/historia-para-ninar-gente-grande/>.

No ano de 2019 a agremiação carnavalesca Estação Primeira de Mangueira apresentou para o Brasil, e também para fora do país, um samba-enredo que foi ovacionado como um dos mais bonitos da história do carnaval brasileiro. O samba com título “HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE” foi aclamado campeão e promoveu uma análise crítica de como a história oficial do país é contada e transmitida.

1. Que elementos mais chamaram sua atenção na letra desse samba-enredo? Por que tais elementos te sensibilizaram?
2. A letra desse samba-enredo pode ser relacionada com os objetivos da chamada PEDAGOGIA DECOLONIAL? Justifique?
3. Quais os limites e danos trazidos pelas narrativas hegemônicas? Responda esta questão relacionando a trechos do samba-enredo apresentado.

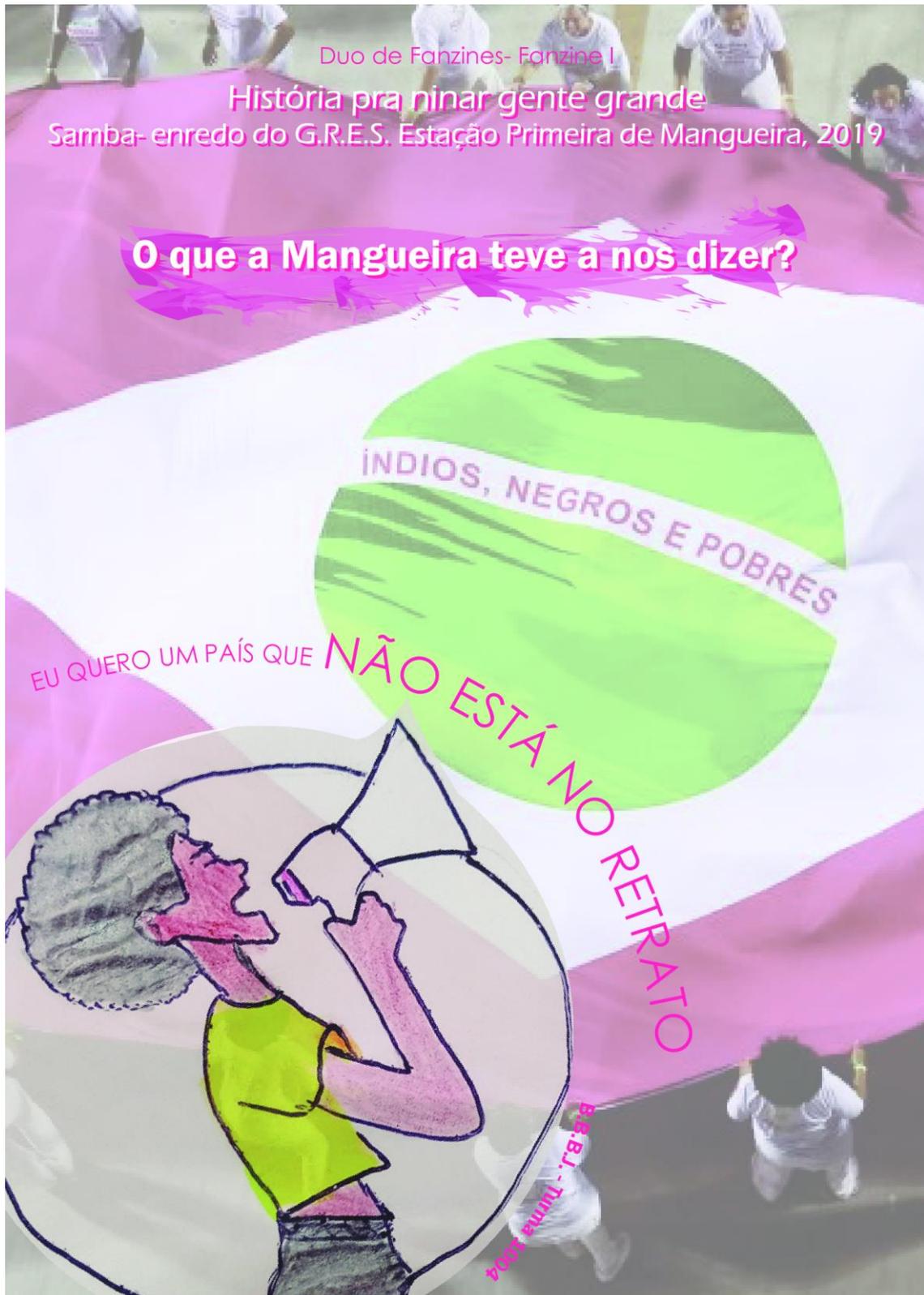
ANEXO 2 – DUO DE FANZINES

Fanzine I

“Eu quero um país que não está no retrato”

Samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019.

O que a Mangueira teve a nos dizer?



“Eu quero um país que não está no retrato”

Samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019.

O que a Mangueira teve a nos dizer?

AUTORA / PESQUISA

VIVIANE NAZÁRIO SANTOS
DISCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL HILTON
GAMA – TURMAS 1001/1002/1004 -2022

DIREÇÃO DE ARTE
DIAGRAMAÇÃO
CAPA

JÉSSICA UCHÔA DE AMORIM

REVISÃO TEXTUAL
VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

BRASIL, 2022



O que a Mangueira teve a nos dizer?

História pra ninar gente grande

MANGUEIRA, TIRA A POEIRA DOS PORÕES
 Ô, ABRE ALAS PROS TEUS HERÓIS DE
 BARRACÕES
 DOS BRASIL QUE SE FAZ UM PAÍS DE LECIS,
 JAMELÕES
 SÃO VERDE E ROSA AS MULTIDÕES
 BRASIL, MEU NEGO
 DEIXA EU TE CONTAR
 A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA
 O AVESSO DO MESMO LUGAR
 NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA
 BRASIL, MEU DENGO
 A MANGUEIRA CHEGOU
 COM VERSOS QUE O LIVRO APAGOU
 DESDE 1500
 TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO
 TEM SANGUE RETINTO PISADO
 ATRÁS DO HERÓI EMOLDURADO
 MULHERES, TAMOIOS, MULATOS
 EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO
 BRASIL, O TEU NOME É DANDARA
 E A TUA CARA É DE CARIRI
 NÃO VEIO DO CÉU
 NEM DAS MÃOS DE ISABEL
 A LIBERDADE É UM DRAGÃO NO MAR DE ARACATI
 SALVE OS CABOCLOS DE JULHO
 QUEM FOI DE AÇO NOS ANOS DE CHUMBO
 BRASIL, CHEGOU A VEZ
 DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES,
 MALÊS



Dandara dos Palmares - Por M.E.R. - TURMA 1004

"História para ninar gente grande" é uma obra
 coletiva composta por Deivid Domênico, Tomaz
 Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira,
 Manu da Cuica e Danilo Firmino.

Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/wantuir/historia-para-ninar-gente-grande/>.



Aquafina por G.A. - Tupiza 2002

VOCÊ SABE O QUE É UM SAMBA-ENREDO?

"SAMBA DE ENREDO - MODALIDADE DE SAMBA QUE CONSISTE EM LETRA E MELODIA CRIADAS A PARTIR DO RESUMO DO TEMA ESCOLHIDO COMO ENREDO DE UMA ESCOLA DE SAMBA. OS PRIMEIROS SAMBAS CANTADOS PELAS ESCOLAS EM SUAS APRESENTAÇÕES CARNAVALESICAS ERAM DE LIVRE CRIAÇÃO, FALAVAM DO MEIO AMBIENTE, DO PRÓPRIO SAMBA, DA REALIDADE DOS SAMBISTAS. COM A INSTITUIÇÃO DAS DISPUTAS ENTRE AS ESCOLAS, POR MEIO DE CONCURSOS, NA DÉCADA DE 1930, ELAS, COMPROMETIDOS COM OS TEMAS APRESENTADOS, PASSARAM A NARRAR EPISÓDIOS E EXALTAR PERSONAGENS DA HISTÓRIA NACIONAL, DO PONTOS DE VISTA DA HISTORIOGRAFIA DOMINANTE."

LOPES, NEI; SIMAS, LUIZ ANTONIO, DICIONÁRIO DA HISTÓRIA SOCIAL DO SAMBA, EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2015, P. 357.



Zumbi dos Palmares por G.A. - Tupiza 2002

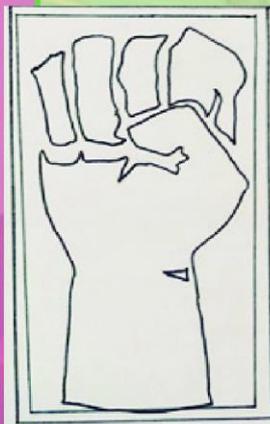
QUE ELEMENTOS MAIS
CHAMARAM SUA ATENÇÃO NA
LETRA DESSE
SAMBA-ENREDO? POR QUE
TAIS ELEMENTOS TE
SENSIBILIZARAM?

**“A MANGUEIRA
CHEGOU
COM VERSOS QUE O
LIVRO APAGOU
DESDE 1500
TEM MAIS INVASÃO
DO QUE
DESCOBRIMENTO
TEM SANGUE
RETINTO PISADO
ATRÁS DO HERÓI
EMOLDURADO”**

**“ESSES VERSOS ME
SENSIBILIZARAM,
POIS, A HISTÓRIA DE
NOSSO PAÍS
CARREGA MUITA
DOR E SOFRIMENTO
POR TRÁS DAS
CORTINAS.”**

ALUNA
S. D. O. T.
15 ANOS
TURMA – 1002/2022

No ano de 2019, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira apresentou para o Brasil, com repercussão internacional, um samba-enredo surpreendente que passou a ser referência para a história do carnaval brasileiro. O samba-enredo com título “História pra ninar gente grande” foi aclamado campeão e promoveu uma análise crítica de como a história oficial do país é contada e transmitida. Com o desejo de promover um espetáculo impactante na passarela do carnaval carioca, que é o Sambódromo da Marques de Sapucaí, a escola de samba também foi promotora de questionamentos importantes para repensar as narrativas oficiais que foram institucionalizadas e ensinadas ao longo de gerações para os brasileiros.



6.0.9 - 10.0.0.0.0.0

6.0.9 - 10.0.0.0.0.0



A letra desse samba-enredo é explícita em evidenciar e sensibilizar os espectadores a uma denúncia que permeia a construção da História nacional: “a perpetuação das narrativas oficiais que privilegiam façanhas e heráismos concebidos sob uma orientação de valores descendentes do colonialismo. Ao questionar a invisibilidade de personagens populares na construção do que se entende por história oficial do Brasil, a escola de samba nos direciona a ressignificar o olhar sobre os desdobramentos de um padrão hegemônico que se traduz em páginas ausentes de livros didáticos e, também, nos currículos escolares. Percebe-se que a agremiação carnavalesca evidenciou na avenida a releitura da história do Brasil através de um prisma de minorias sociais que foram vítimas de violência em diversos momentos desde a ideia de construção do país.



J.S.E.D.S. -TURMA 1002



8.B.B.Y. -TURMA 1004



A.C.C. -TURMA 1002

A LETRA DESSE SAMBA-ENREDO PODE SER RELACIONADA COM OS OBJETIVOS DA DECOLONIALIDADE?

“SIM, POIS ATRAVÉS DA LETRA DESSE SAMBA-ENREDO PODEMOS PERCEBER QUE EXISTEM OUTRAS VERSÕES DA HISTÓRIA SEM SILENCIAR GRUPOS E MINORIAS SOCIAIS.”

ALUNA
J. M. R.
14 ANOS
TURMA 1004 /2022

O samba-enredo da agremiação verde e rosa nos convida a refletir sobre a História do Brasil. A proposta levantada pelo samba-enredo nos direciona para questionamentos importantes ao valorizar personagens que fazem parte de minorias sociais, subjugadas ao longo da história do país, conferindo-lhes o papel de protagonistas.



**MARIELLE
VIVE!**

"História para ninar gente grande", idealizado pelo camavalesco Leandro Vieira, alinha para as páginas ausentes da história brasileira estabelecendo uma narrativa em que os negros, os indígenas, as mulheres e os pobres são caracterizados como os protagonistas da história do Brasil.

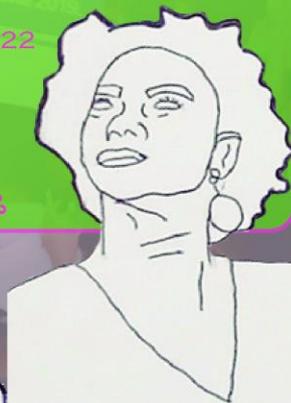
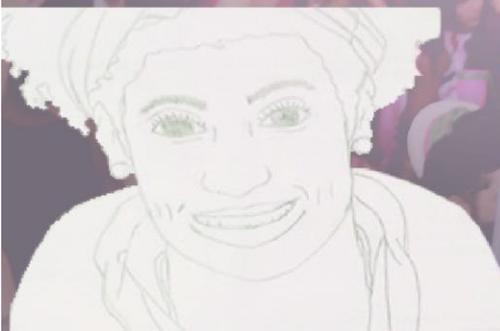
QUAIS OS LIMITES E DANOS TRAZIDOS PELAS NARRATIVAS HEGEMÔNICAS?

“O SILENCIAMENTO DO POVO PRETO, DA HISTÓRIA DO POVO PRETO NA SOCIEDADE BRASILEIRA. COMO O CASO DE MARIELLE FRANCO, UMA MULHER PRETA QUE SE ELEGEU VEREADORA. FOI UMA GRANDE PORTA-VOZ PARA O FEMINISMO E OS DIREITOS HUMANOS, MAS INFELIZMENTE SUA VOZ FOI BRUTALMENTE SILENCIADA.”

“BRASIL, CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS”

ALUNA
V.V.N.
15 ANOS
TURMA 1004/2022

Marielle Franco por A.C.S.S. - Marielle Franco



Através da compreensão desse samba-enredo podemos identificar e analisar empaticamente grupos sociais cujas narrativas ainda são frequentemente silenciadas e invisibilizadas.

B.A.D.- TURMA 1002

A
SENZALA
FAZ
A
FAVELA
VE
LA



QUE ELEMENTOS MAIS CHAMARAM SUA ATENÇÃO NA LETRA DESSE SAMBA-ENREDO? POR QUE TAIS ELEMENTOS TE SENSIBILIZARAM?

“A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA O AVESO DO MESMO LUGAR NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA”

“PARTE DA HISTÓRIA DO BRASIL NÃO ESTÁ ESCRITA EM NENHUM LIVRO OFICIAL. O SAMBA-ENREDO DA MANGUEIRA NOS MOSTRA QUE A HISTÓRIA ESTÁ NAS TRIBOS INDÍGENAS, NAS COMUNIDADES E NOS BARRACOS DAS PERIFERIAS.”

ALUNA
B. A. D.
15 ANOS
TURMA 1004/2022

“ESTE SAMBA-ENREDO É CONTUNDENTE AO CITAR AS MULHERES NEGRAS. DANDARA, LUISA MAHIN E MARIELLE FORAM MULHERES NEGRAS QUE LUTARAM E AJUDARAM O SEU POVO. AS TRÊS SÃO PERSONAGENS QUE FORAM SILENCIADAS E APAGADAS.”

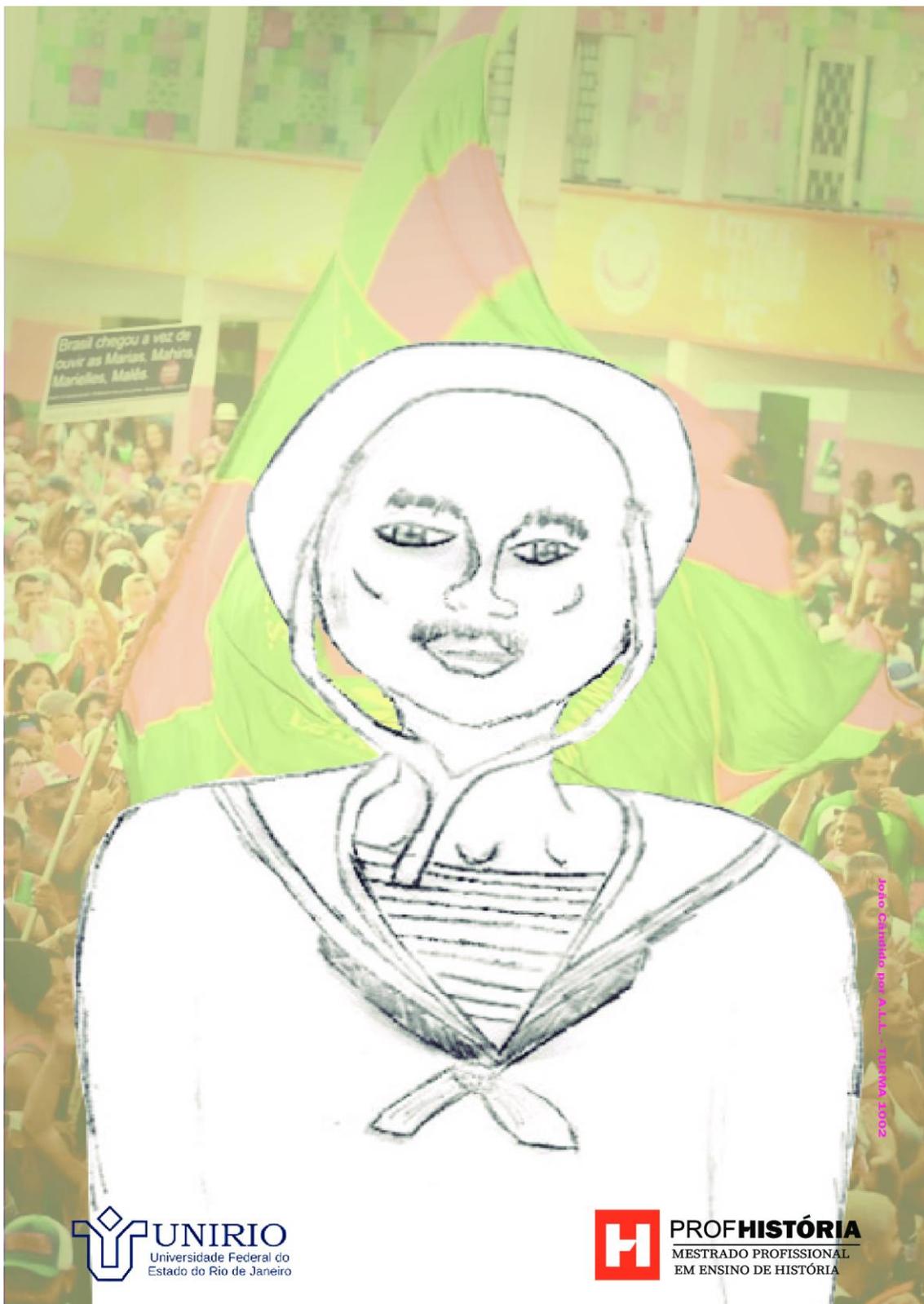
ALUNA
D. B. F. S.
15 ANOS
TURMA 1001/2022

QUAIS OS LIMITES E DANOS TRAZIDOS PELAS NARRATIVAS HEGEMÔNICAS?

“O LIMITE DE CONHECER A NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA. A FALTA DE ENTENDIMENTO DO POVO BRASILEIRO SOBRE A PRÓPRIA HISTÓRIA E O CULTO AOS FALSOS HERÓIS. OS DANOS ESTÃO NA INVISIBILIDADE DOS POVOS AFRICANOS E INDÍGENAS.”

ALUNA
A. C. L. C.
16 ANOS
TURMA 1001/2022

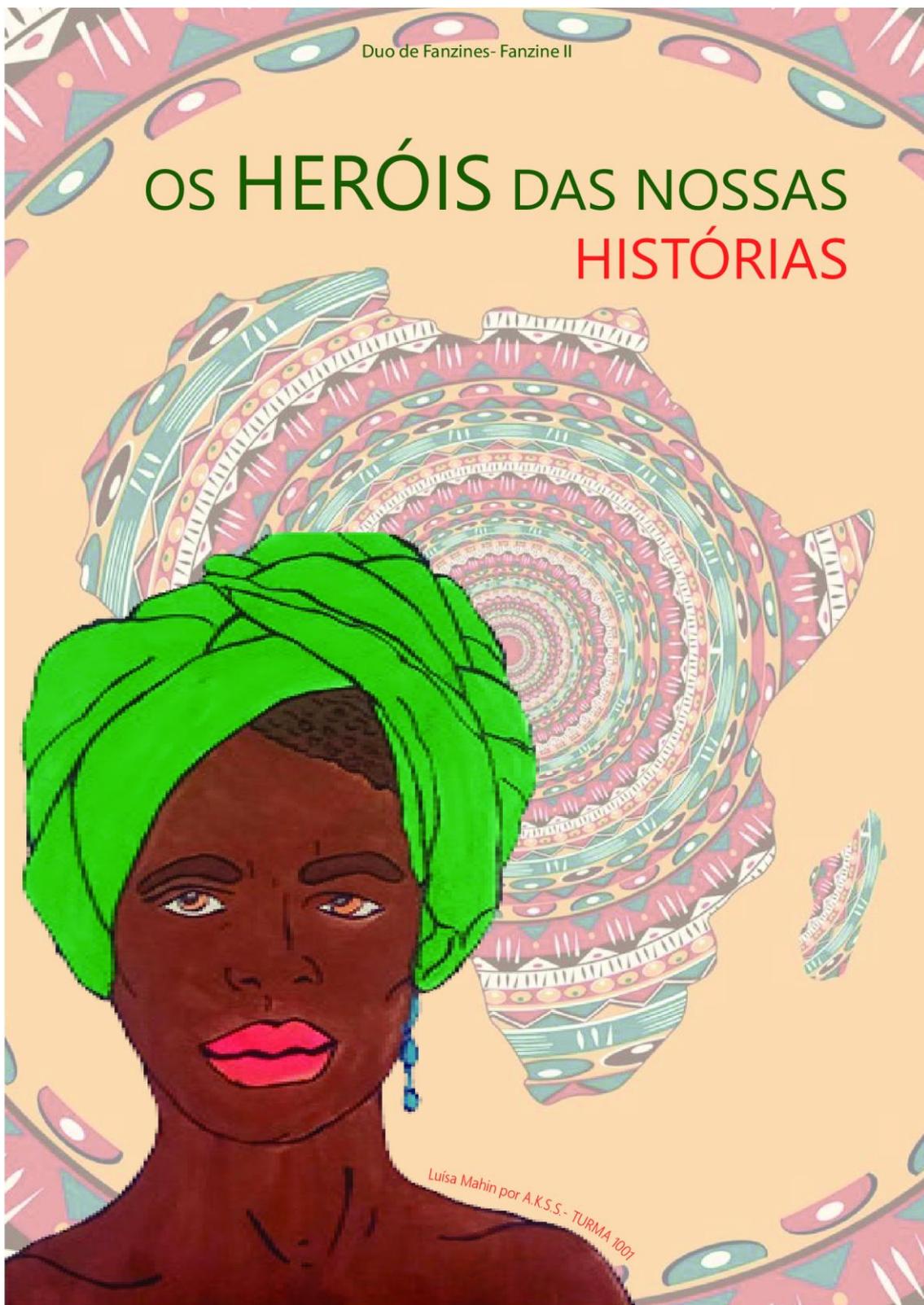




Fanzine II
Os Heróis das Nossas Histórias

Duo de Fanzines- Fanzine II

OS HERÓIS DAS NOSSAS HISTÓRIAS



Luísa Mahin por A.K.S.S.- TURMA 1007

OS HERÓIS DAS NOSSAS HISTÓRIAS

AUTORA / PESQUISA
VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

DISCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL
HILTON GAMA – TURMAS
1001/1002/1004 -2022

DIREÇÃO DE ARTE
DIAGRAMAÇÃO
CAPA
JÉSSICA UCHÔA DE AMORIM

REVISÃO TEXTUAL
VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

BRASIL, 2022

Dandara dos Palmares

“Dandara, mulher negra e guerreira é um dos principais nomes da luta negra no Brasil.

Teve papel fundamental na construção e comando do quilombo dos Palmares, um dos marcos da resistência contra o regime escravocrata brasileiro, que existiu e resistiu como quilombo por mais de 100 anos.

No quilombo de Palmares, Dandara participou do estabelecimento do primeiro estado livre nas terras da América, um estado africano pela forma como foi organizado e pensado, tanto do ponto de vista político quanto militar, sociocultural econômico.

Companheira de Zumbi, Dandara foi mãe de Aristogiton, Harmódio e Motumbo.

Dandara dos Palmares é mais uma mulher negra apagada pelo machismo e racismo, sua vivência negava o lugar social destinado para as mulheres e negras tanto na época em que viveu como hoje em dia, sua luta contra as raízes da opressão traziam extremo incômodo para a sociedade. A líder e guerreira tem sua imagem frequentemente lembrada sob a sombra de seu marido, Zumbi.”

Fonte: <https://www.sbmfc.org.br/dandara/>



Pesquisa e textos
selecionados por
J.S.E.D.S.- TURMA 1002

“Várias protagonistas negras, como Dandara dos Palmares, foram excluídas da História oficial do Brasil contada em nossas escolas, resultante não só do racismo, dentre vários fatores, mas também do machismo e do sexismo ainda existente em nossa sociedade. Como uma de suas consequências está a falta de identificação das meninas afrodescendentes com personagens femininas negras.”

Fonte:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12106/8082>



Aqultune, a luz radiante de Palmares

“Personagem semi-lendária da história do Quilombo dos Palmares. Teria nascido no reino do Congo, de linhagem real, e liderado uma parte dos guerreiros na Batalha de Mbuila (Ambuila) (1665), o que resultou em sua escravização e deslocamento para a América Portuguesa, no atual Nordeste brasileiro. É lembrada como uma rainha guerreira, avó de Zumbi dos Palmares. Sua identidade ancestral é difícil de ser demonstrada. Ela não aparece mencionada nas crônicas ou nos documentos escritos à época no Reino do Congo. Em documento do Conselho Ultramarino português datado de 1681, consta que, após a invasão do quilombo de Macaco em 1577 foram aprisionados cerca de 200 homens, dois filhos do rei e a rainha. Ela era, pois, tia-avó de Zumbi, que assumiria a liderança dos palmarinos até 1695. Por sua capacidade de liderança e de resistência à escravidão, Aqultune tornou-se um símbolo da luta das mulheres negras. Sua memória é preservada nas tradições orais, inspirou o tema de enredo da Escola de Samba Mangueira no Carnaval de 2019 e sua história é recontada em versos na obra de Jarid Arraes, Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis (2017).”

Fonte: <https://www.ufrgs.br/africanas/aqultune-seculos-xvi-xvii/>

Zumbi dos Palmares, o último líder

“Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi o último líder do Quilombo dos Palmares e o de maior relevância histórica. Zumbi ganhou respeito e admiração de seus compatriotas quilombolas devido suas habilidades como guerreiro, a qual lhe conferia coragem, liderança e conhecimentos de estratégia militar. Lutou pela liberdade de culto e religião, bem como pelo fim da escravidão colonial no Brasil. De todas as maneiras, não admitia a dominação dos brancos sobre os negros e, portanto, tornou-se o maior símbolo pela liberdade dos negros da história brasileira.”

Pesquisa e textos
selecionados por

G.A. - Turma 1001



Aqultune por G.A. - TURMA 1001



Zumbi dos Palmares por G.A. - TURMA 1001

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/zumbi-dos-palmares/>

João Cândido

“João Cândido nasceu em 24 de junho de 1880, no atual estado do Rio Grande do Sul. Filho João Felisberto e Inácia Cândido. Ainda com treze anos, em 1894, apresentou-se na Companhia de Artífices Militares e Menores Aprendizes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre, mais tarde conseguindo sua transferência para a Marinha do Brasil na capital.

No dia 22 de novembro de 1910, João Cândido, ao assumir por indicação dos demais líderes, o comando geral de toda a esquadra revoltada, controla o motim, faz cessar as mortes e envia radiogramas pleiteando a abolição dos castigos corporais na Marinha de Guerra brasileira. Foi designado à época, pela imprensa, como Almirante Negro. Por quatro dias, os navios de Guerra de Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Deodoro apontaram os seus canhões para a capital federal. No ultimato dirigido ao presidente Hermes da Fonseca, os revoltosos declararam: ‘Nós, marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos, não podemos mais suportar a escravidão na Marinha brasileira’. A rebelião terminou com o compromisso do governo federal em acabar com o uso da chibata na Marinha e de conceder anistia aos revoltosos.

Além de se tornar um símbolo de resistência para toda a comunidade negra, foi muito perseguido após a Revolta da Chibata por conta da quebra do acordo de anistia.

Foi preso e por muito tempo viveu precariamente trabalhando como carregador de peixe na Praça XV. Sua morte ocorreu em 6 de dezembro de 1969, aos 89 anos, vítima de câncer no hospital Getúlio Vargas.

Após sua morte vieram várias homenagens, tanto em livros quanto em músicas feitas por diversos cantores e compositores deixando o seu legado para a história do Brasil.”



João Cândido por ALL - TURMA 1002



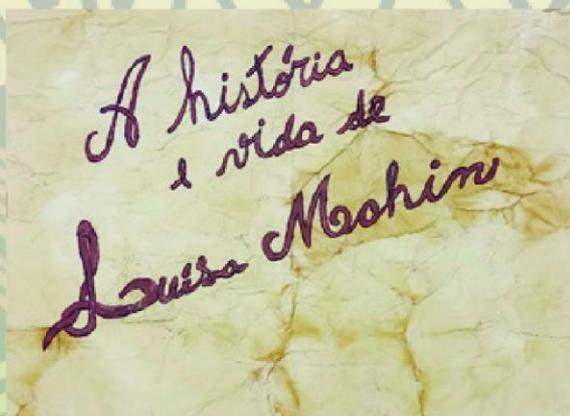
ALL - TURMA 1002

Pesquisa e textos
selecionados por

A. L. L. e A. L. A. G. da turma
1002.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_C%C3%A2ndido

Luísa Mahin



A.K.S.S. - TURMA 1001

“Africana guerreira, teve importante papel na Revolta dos Malês, na Bahia. Além de sua herança de luta, deixou-nos seu filho, Luiz Gama, poeta e abolicionista. Pertencia à etnia jeje, sendo transportada para o Brasil, como escrava. Outros se referem a ela como sendo natural da Bahia e tendo nascido livre por volta de 1812. Em 1830 deu à luz um filho que mais tarde se tornaria poeta e abolicionista. O pai de Luiz Gama era português e vendeu o próprio filho, por dívida, aos 10 anos de idade, a um traficante de escravos, que levou para Santos.

Luíza Mahin foi uma mulher inteligente e rebelde. Sua casa tornou-se quartel general das principais revoltas negras que ocorreram em Salvador em meados do século XIX. Participou da Grande Insurreição, a Revolta dos Malês, última grande revolta de escravos ocorrida na Capital baiana em 1835.

Pesquisa e textos
selecionados por

A.K.S.S. - TURMA 1001

Em 9 de março de 1985, o nome de Luíza Mahin foi dado a uma praça pública, no bairro da Cruz das Almas, em São Paulo, área de grande concentração populacional negra, por iniciativa do Coletivo de Mulheres Negras/SP.”



Luíza Mahin por J.S.E.S. - TURMA 1002



Luíza Mahin por A.K.S.S. - TURMA 1001

Fonte: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/> <http://sambio.org.br/luiza-mahin/#:~:text=YtMpa3bMLJCI>

Marielle Franco

“Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida publicamente como Marielle Franco, foi uma política brasileira. Formada em Sociologia (pela PUC-Rio) e com Mestrado em Administração Pública (pela UFF), Marielle foi eleita Vereadora do Rio de Janeiro pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) no ano de 2016. Negra, mulher, feminista, pobre, criada na favela e gay, Marielle representou uma série de minorias ao longo da sua vida política. A socióloga presidiu a Comissão da Mulher da Câmara, foi defensora dos direitos humanos e das causas LGBTI.

Marielle Franco ingressou em 2002 no curso de graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio com uma bolsa integral fornecida pelo Programa Universidade para Todos (Prouni).

Antes de ter entrado na faculdade, ela havia sido aluna do Pré-Vestibular Comunitário da Maré.

Pesquisa e textos
selecionados por

A.C.O.S. – TURMA 1002



MARIELLE VIVE!

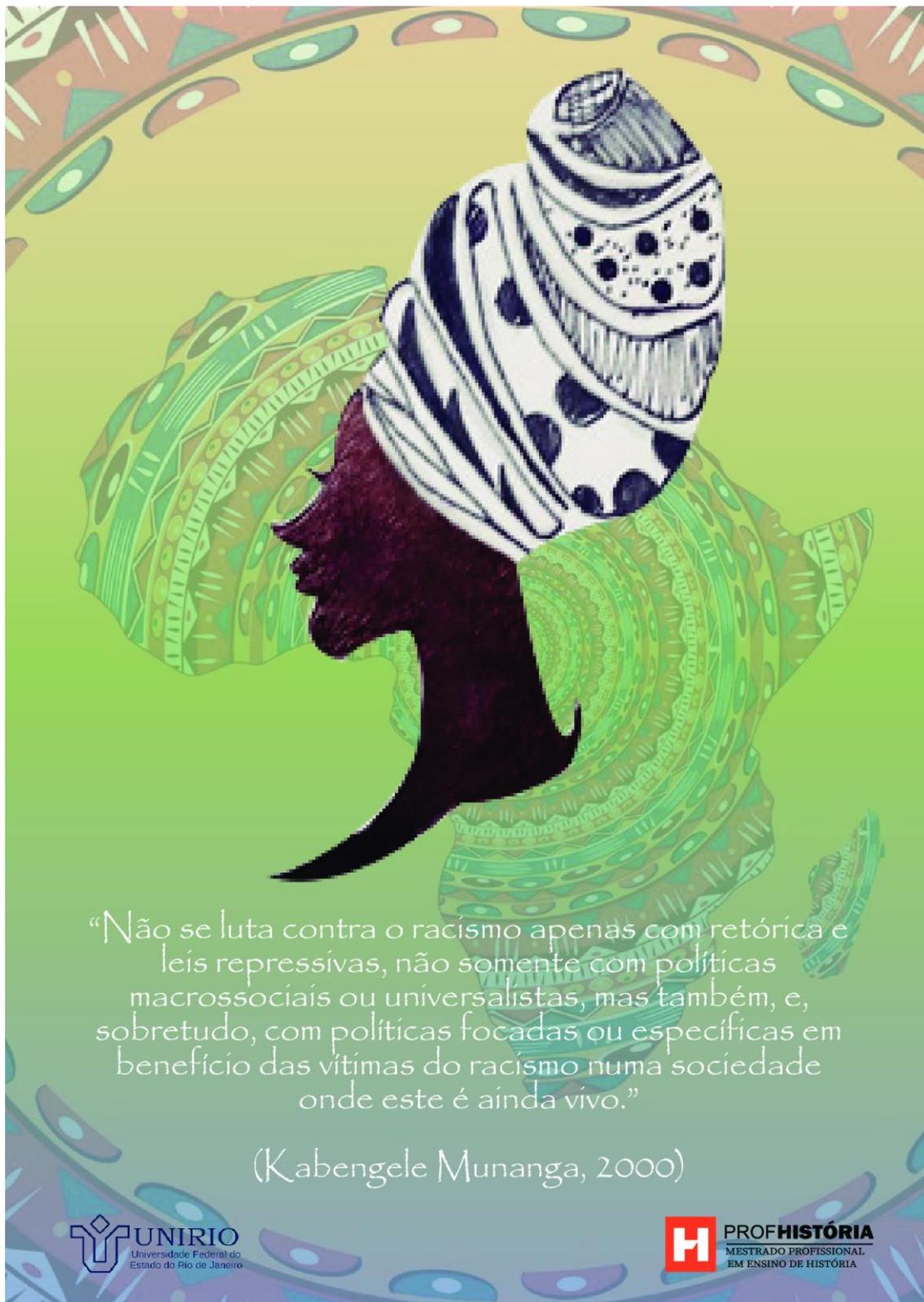
Após a graduação, Marielle ingressou no mestrado de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense (UFF). A sua dissertação, defendida em 2014, focava na atuação das UPPs (Unidade de Polícia Pacificadora) e tecia uma análise da política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro.

Marielle se elegeu em 2016 para a Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro pelo partido PSOL com 46.502 votos. Ela foi a quinta vereadora mais bem votada da cidade. Durante o mandato, a socióloga presidiu a Comissão da Mulher da Câmara. Defensora dos direitos humanos, coordenou, junto com Marcelo Freixo, a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ). No dia 14 de março de 2018, uma quarta-feira, o carro onde estava Marielle foi atingido por 13 tiros que tiraram a vida dela e do motorista Anderson Pedro Gomes. Na ocasião Marielle tinha 38 anos e o motorista 39 anos”.

Marielle Franco por A.C.O.S. - TURMA 1002

Fonte: https://www.ebiografia.com/marielle_franco/

Marielle Franco por A.C.O.S. – TURMA 1002



“Não se luta contra o racismo apenas com retórica e leis repressivas, não somente com políticas macrossociais ou universalistas, mas também, e, sobretudo, com políticas focadas ou específicas em benefício das vítimas do racismo numa sociedade onde este é ainda vivo.”

(Kabengele Munanga, 2000)