



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA
ALINE SIMONE DE SOUSA MIRA

**SAMBAS DE ENREDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PROPOSTA DIDÁTICA DE
UM CADERNO TEMÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFROAMAPAENSE**

MACAPÁ, 2026

ALINE SIMONE DE SOUSA MIRA

**SAMBAS DE ENREDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PROPOSTA DIDÁTICA DE
UM CADERNO TEMÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFROAMAPAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional de Ensino de História da Universidade Federal do Amapá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Profa. Dra. Simone Garcia Almeida

MACAPÁ, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

Mira, Aline Simone de Sousa.
M671s Sambas de enredo e educação antirracista proposta didática de um caderno temático para o ensino da história e cultura africana e afroamapaense / Aline Simone de Sousa Mira. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
200 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória, Macapá, 2026.
Orientadora: Profa. Dra. Simone Garcia Almeida.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História. 2. Sambas de enredo. 3. História e Cultura Africana e Afroamapaense.
I. Almeida, Simone Garcia, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 907

MIRA, Aline Simone de Sousa. **Sambas de enredo e educação antirracista proposta didática de um caderno temático para o ensino da história e cultura africana e afroamapaense.** Orientadora: Profa. Dra. Simone Garcia Almeida. 2026. 200 f. Dissertação (Mestrado) - História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

ALINE SIMONE DE SOUSA MIRA

**SAMBAS DE ENREDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PROPOSTA DIDÁTICA DE
UM CADERNO TEMÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA E AFROAMAPAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação Profissional de Ensino de História da Universidade Federal do Amapá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 06 de abril de 2026. Banca examinadora:

Profa. Dra. Simone Garcia Almeida Presidente-Orientadora
(PROFHISTÓRIA/UNIFAP)

Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos Examinador interno
(PROFHISTÓRIA/UNIFAP)

Profa. Dra. Piedade Lino Videira Examinador externo (PPGED/UNIFAP)

RESUMO

O presente trabalho investiga o potencial dos sambas de enredo como instrumentos didático-pedagógicos para o ensino de História e Cultura Africana e Afroamapaense, com ênfase na promoção de uma educação antirracista e na efetivação da Lei nº 10.639/2003. A pesquisa propõe a elaboração de um caderno temático destinado a subsidiar docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, articulando as narrativas históricas presentes nos sambas de enredo às discussões sobre as contribuições e experiências dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil e no Amapá. Fundamentado nas contribuições da renovação historiográfica, das pedagogias culturais, das metodologias críticas de ensino e dos estudos sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar, o estudo reconhece os sambas de enredo como expressões culturais dotadas de memória, história e capacidade narrativa, capazes de ampliar a compreensão sobre a participação e as contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira. Argumenta-se que essas composições não apenas expressam identidades, resistências e visões de mundo, mas também podem fomentar reflexões críticas, valorizar saberes afro-brasileiros e afroamapaenses e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Como produto educacional, apresenta-se um caderno temático estruturado em sequências didáticas a partir de sambas de enredos que dialoguem com conteúdos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Referencial Curricular Amapaense (RCA), destinado a apoiar docentes na construção de práticas formativas alinhadas à valorização da diversidade cultural e ao combate ao racismo.

Palavras-chave: ensino de História; sambas de enredo; educação antirracista; Lei nº 10.639/2003; História e Cultura Africana e Afroamapaense.

ABSTRACT

This work investigates the potential of samba school anthems as didactic-pedagogical tools for teaching African and Afro-Amapá History and Culture, with an emphasis on promoting anti-racist education and the implementation of Law No. 10.639/2003. The research proposes the development of a thematic booklet to support teachers in the final years of elementary school, linking the historical narratives present in samba school anthems to discussions about the contributions and experiences of African and Afro-descendant peoples in Brazil and Amapá. Based on the contributions of historiographical renewal, cultural pedagogies, critical teaching methodologies, and studies on ethnic-racial relations in the school environment, the study recognizes samba school anthems as cultural expressions endowed with memory, history, and narrative capacity, capable of broadening the understanding of the participation and contributions of Black people in the formation of Brazilian society. It is argued that these compositions not only express identities, resistances, and worldviews, but can also foster critical reflection, value Afro-Brazilian and Afro-Amapá knowledge, and strengthen contextualized and socially committed pedagogical practices. As an educational product, a thematic workbook structured in didactic sequences based on samba school anthems is presented, which dialogue with content proposed in the National Common Curricular Base (BNCC) and the Amapá Curricular Framework (RCA), intended to support teachers in the construction of formative practices aligned with the appreciation of cultural diversity and the fight against racism.

Keywords: History teaching; samba school anthems; anti-racist education; Law No. 10.639/2003; African and Afro-Amapá History and Culture.

AGRADECIMENTOS

Sempre acreditei que a escrita dos agradecimentos seria a parte mais simples deste trabalho de conclusão de mestrado. No entanto, este momento revelou-se também um exercício de memória e reconhecimento de um percurso marcado por desafios, aprendizados e presenças fundamentais.

Agradeço, primeiramente, a Deus, ao universo e à espiritualidade, compreendidos como forças que me sustentaram com discernimento e coragem ao longo desta trajetória. À minha família, base de tudo, expresso minha gratidão: às minhas grãos, minha avó Guíta (in memoriam) e minha mãe Francisca, pilares de sabedoria e cuidado; aos meus filhos, Heric e Henry, razão de minhas lutas e perseverança; e aos meus irmãos, aqui representados por Edilson e Edson, que me conduziram ao universo das escolas de samba.

Aos colegas do ProfHistória 2024, agradeço pelas trocas, pelo apoio coletivo e pelas aprendizagens compartilhadas. À banca examinadora, Profa. Dra. Piedade Videira e Profa. Dra. Cecília Bastos, manifesto minha gratidão pelas contribuições e participação tanto no momento da qualificação quanto na defesa desta dissertação. As leituras atentas, as críticas construtivas e as indicações precisas foram fundamentais para o aprimoramento e a consolidação deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Almeida, agradeço pela condução ética, sensível e competente ao longo de todo o processo de orientação. Sua atuação, exercida com maestria, compromisso e disponibilidade para o diálogo, foi decisiva para o desenvolvimento desta pesquisa.

À direção e à equipe pedagógica da Escola Zolito Nunes, bem como aos colegas de trabalho, aqui representados pelo professor Antônio Mateus, registro meu reconhecimento pela parceria, pelo apoio institucional e pela inspiração profissional.

Por fim, expresso minha profunda gratidão a todos os fazedores e fazedoras de carnaval do estado do Amapá, guardiões de saberes, memórias e práticas culturais que sustentam, reinventam e afirmam a História e Cultura Africana e Afroamapaense, razão maior desta pesquisa.

A todos e todas que, de diferentes formas, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu mais sincero muito obrigada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. LEI 10.639/2003: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	166
1.1 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: POR QUE ENSINAR?	166
1.2 A PRESENÇA AFRICANA NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO AMAPÁ	222
1.3 O PERCURSO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO	344
1.4 A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003 NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E NO COMBATE AO RACISMO DENTRO E FORA DOS ESPAÇOS ESCOLARES	400
1.5 23 ANOS DA LEI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	49
2 SAMBAS DE ENREDO E O ENSINO DE HISTÓRIA	611
2.1 “GOSTO QUE ME ENROSCO”: DO ENTRUDO AO CARNAVAL DAS ESCOLAS DE SAMBA	611
2.1.1 O Carnaval Amapaense	722
2.1.2 Habemus Enredo! A dinâmica da escolha dos enredos nas Escolas de Samba	766
2.2 NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O POTENCIAL DOS SAMBAS DE ENREDO NA PRÁTICA DOCENTE	800
2.2.1 Sambas de enredo e as questões sociais, políticas e étnico-raciais	88
2.3 A INTERFACE DOS SAMBAS DE ENREDO E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	1011
3 SAMBAS DE ENREDO NA SALA DE AULA: PROPOSTA DIDÁTICA DE UM CADERNO TEMÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROAMAPAENSE	1066
3.1 OS EIXOS TEMÁTICOS	1077
3.1.1 Eixo temático 1 – Diáspora Africana na Amazônia.....	1099
3.1.2 Eixo temático 2 – Protagonismo Afroamapaense	1111
3.1.3 Eixo temático 3 – Narrativas de Ancestralidade e Resistência.....	1144
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE SAMBA.....	1177
3.3 O PRODUTO EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA..	1233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1277
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A - Produto Educacional da Pesquisa - Sambas de Enredo na Sala de aula (Caderno Temático para o Ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense).....	137

INTRODUÇÃO

As experiências que constituem minha trajetória pessoal e profissional são atravessadas por questões étnico-raciais que emergem nas relações cotidianas, especialmente no contexto escolar. A partir dessas vivências, marcadas por desafios e resistências, tornou-se possível compreender, de modo crítico, como as heranças históricas da desigualdade continuam a impactar a população negra brasileira. A cada situação de injustiça, percebo o quanto ainda é difícil garantir direitos básicos, como o acesso a uma renda digna, à moradia adequada, à permanência escolar e, sobretudo, ao direito de existir sem sofrer os impactos do racismo e de suas múltiplas expressões.

Ao longo dessa trajetória, testemunhei também transformações significativas, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003¹, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Esses avanços sinalizam progressos no campo das políticas educacionais, mas, ao mesmo tempo, revelam que a efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista ainda constitui um desafio a ser enfrentado. Como professora de História, compreendi que essa disciplina desempenha um papel essencial na formação de consciências críticas e na valorização das identidades historicamente silenciadas. Foi nesse sentido que decidi investigar o potencial dos sambas de enredo na prática docente com foco para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense.

Entretanto, essa escolha não emergiu apenas de uma inquietação profissional, mas também de uma memória afetiva profundamente enraizada na minha própria história de vida. Nasci em 1979, oitava de nove filhos, em uma família na qual as manifestações culturais faziam parte do cotidiano. Meu pai, Francisco Mira, era agente de endemias da extinta Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (SUCAM), e minha mãe, Francisca, dedicava-se ao cuidado da família. Em um contexto amapaense com poucas opções formais de lazer, as expressões culturais, como os desfiles cívicos e militares, as festas juninas, as tertúlias² e, principalmente, o carnaval estruturavam a sociabilidade, fortaleciam laços comunitários e construía identidades coletivas.

O carnaval foi, para mim, mais do que uma festa: foi linguagem, escola e pertencimento. Meus irmãos mais velhos, Edilson e Edson, apaixonados pela escola de samba Piratas da Batucada, foram responsáveis por me introduzir nesse universo. Durante o período momesco,

¹ https://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/l10.639.htm

² [...] nas sedes e clubes da cidade, tal como a Star Night Club, o Círculo Militar, o Trem Desportivo, Macapá Esporte Club etc. As tertúlias, denominação atribuída aos encontros estabelecidos nesses lugares sobreditos, eram espaços atrativos para os grupos de jovens que buscavam curtir as experiências que a época possibilitava, como a dança (Oliveira, 2021, p.277).

a sala de nossa casa transformava-se em um ateliê improvisado, onde fantasias e adereços eram produzidos em mutirões que reuniam familiares e amigos. A música que embalava esses momentos vinha, sobretudo, dos sambas de enredo das escolas do Rio de Janeiro, tocados em discos de vinil, já que os LPs³ das agremiações amapaenses eram raros e de difícil acesso.

Ainda na infância, eu já sabia de cor diversos sambas de enredo. Eles faziam parte das minhas brincadeiras, das minhas conversas e das minhas primeiras aprendizagens sobre o mundo. Aos nove anos de idade, já alfabetizada, ouvi o samba O Boi Dá Bode⁴, da escola de samba carioca Estácio de Sá, que mencionava Maurício de Nassau que “por uma ponte fez um boi voar”⁵. Esse verso despertou minha curiosidade e o desejo de compreender o seu significado. Mais tarde, descobri que fazia referência a um episódio lendário ligado ao contexto histórico pernambucano, ocorrido durante a ocupação holandesa naquele local.

Em 1991, desfilei como brincante na escola de samba amapaense Mocidade Independente Jardim Felicidade, experiência que me introduziu ao fascínio da concentração, à beleza das fantasias e à vibração inigualável da bateria. No ano seguinte, assisti pela primeira vez a um desfile completo, torcendo, naturalmente, pela escola Piratas da Batucada. Desde então, com pouquíssimas exceções, estive presente nos carnavais de Macapá como brincante, torcedora ou espectadora. Mesmo quando atuei profissionalmente na aviação de 2002 à 2014, mantive-me acompanhando os resultados e o cotidiano das Escolas de Samba, reafirmando meu vínculo afetivo e cultural com essa manifestação.

No triênio de 2007 a 2009, parte de minha família integrou a diretoria da Escola de Samba Mocidade Independente Jardim Felicidade (atual Império da Zona Norte), o que me possibilitou participar da comissão de harmonia e vivenciar os bastidores da festa, compreendendo sua complexa organização e a centralidade do trabalho coletivo. Essa experiência dialoga com a noção de “fazedores de carnaval”, proposta por Mariana Gonçalves (2001), que reconhece os sujeitos envolvidos na construção da festa não apenas como participantes, mas como produtores de cultura e identidade.

Paralelamente às vivências carnavalescas, outras etapas significativas marcaram minha trajetória pessoal e profissional: a maternidade em 2010, a conclusão da licenciatura em História em 2012 e, em 2014, o início da carreira docente. Após 12 anos trabalhando na área da aviação, descobri na escola (que não é a de samba) uma nova forma de “adrenalina”: aquela que emerge

³ Long Play (LP) é um formato de gravação de áudio que consiste em um disco de vinil com sulcos em espiral, capaz de reproduzir sons gravados em alta fidelidade.

⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gres-estacio-de-sa-rj/745343/>

⁵ Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/espaco-aberto/topico/o-boi-da-bode/208955/>

das relações educativas, da imprevisibilidade do cotidiano escolar e da potência transformadora do ato de ensinar e aprender.

Entre 2014 e 2019, além da disciplina de História, lecionava também Estudos Amapaenses e Amazônicos⁶, experiência que foi aprofundada pela especialização em História da Amazônia. Nesse período, passei a incorporar novas metodologias às minhas práticas docentes, utilizando músicas, filmes, documentários e aulas-passeio como estratégias para promover aprendizagens significativas e aproximar os estudantes dos espaços culturais da cidade. Essa abordagem buscava romper com o ensino tradicional e estimular o envolvimento crítico e sensível dos alunos com os conteúdos históricos.

Neste sentido, em 2016 realizei uma visita pedagógica ou aula-passeio à Fortaleza de São José de Macapá⁷ com turmas do 8º ano da Escola Estadual Professor Zolito de Jesus Nunes⁸, instituição na qual leciono até os dias atuais. Posteriormente, em sala de aula, articulei essa vivência à análise do samba de enredo *Fortaleza, o Atalaia do Norte* (Boêmios do Laguinho, 1975), de autoria de Francisco Lino da Silva⁹, o Menestrel da Nação Negra. Essa experiência revelou-se especialmente significativa, pois permitiu estabelecer um diálogo entre o patrimônio histórico da cidade e as expressões culturais de sua população.

Vejamos a seguir a letra da composição:

Foi no reinado de Portugal
Que o Marquês de Pombal
Resolveu construir
No canal ocidental
Do Amazonas colossal
Deste meu país
O Atalaia gigante
A fortaleza possante
Com baluarte farol e canhão
Do granito mais perfeito
Em sinal de defesa
Ser a nossa guardiã
Contou na ocasião
Com braço forte do escravo da região
A sua engenharia
Foi obra de Galúcio à Galhardia

⁶ Componente curricular que promove o conhecimento sobre a região amazônica, com foco especial no estado do Amapá, abrangendo aspectos históricos, geográficos, culturais e ambientais.

⁷ A Fortaleza de São José de Macapá, construída entre 1764 e 1782 para proteger as fronteiras do então chamado “Cabo Norte”, atual Amapá, a Fortaleza de São José de Macapá é a maior edificação militar erguida pelos portugueses na América do Sul.

⁸ Escola Estadual Professor Zolito de Jesus Nunes, localizada na rua Leopoldo Machado, nº 160, no bairro do Beírol, em Macapá. A escola oferece Educação Básica nas séries finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (1ª à 4ª etapa).

⁹ Francisco Lino da Silva, renomado sambista, compositor e ativista cultural do Amapá. Ele é um dos fundadores da Universidade de Samba Boêmios do Laguinho, é considerado o maior compositor de samba-enredo do estado e já compôs mais de 35 sambas para a agremiação.

És patrimônio da história
 És postal do turismo
 E Hoje vamos mostrar
 Toda tua beleza
 Encantos e riquezas
 Nesta festa popular
 E através de nossa batucada
 O Boêmios vem cantar
 Bum-bum-bum
 É o surdo que beleza
 Bum-bum-bum
 É o canhão da fortaleza.

Naquele momento, avalei a aula como extremamente produtiva, pois a experiência ultrapassou o simples ato de visitar um patrimônio histórico. A análise do samba de enredo permitiu que os estudantes ressignificassem a própria cidade, despertando interesse por personagens como o Marquês de Pombal¹⁰ e Henrique Galúcio¹¹, além de evidenciar a presença africana na Amazônia. Compreendi, então, que o samba de enredo transcende sua dimensão festiva e estética, configurando-se não apenas como um elemento cultural do carnaval, mas também como uma legítima fonte histórica, expressão de memória coletiva e instrumento didático-pedagógico de elevado potencial.

Essa manifestação popular articula história, identidade e cultura, possibilitando leituras críticas sobre o passado e o presente. No contexto local e regional — a partir da intersecção entre minha trajetória profissional e minhas vivências culturais —, observei que muitos enredos vão além da celebração carnavalesca ao abordarem temáticas como a presença indígena, a diáspora e a contribuição africana no Brasil e nos espaços amazônicos, além de questões ambientais, políticas e sociais. Tais abordagens evidenciam a amplitude e a riqueza simbólica do samba de enredo como ferramenta de ensino, de reflexão histórica e de valorização das identidades locais e da diversidade cultural brasileira.

Com o passar dos anos, novas inquietações começaram a surgir no contexto escolar. Certa vez, após a exibição do filme *Besouro*¹², um aluno me disse: *“Professora, eu gosto de capoeira, mas minha mãe me tirou das aulas porque falaram na igreja que isso é coisa do demônio.”* Em outra ocasião, uma aluna negra me confidenciou: *“Quero deixar meu cabelo natural, sem alisar, mas tenho medo do que vão pensar.”*

¹⁰ Sebastião José de Carvalho e Melo, desempenhou um papel fundamental na política de fortificações da Amazônia portuguesa, implementada com o objetivo de consolidar o domínio português, proteger as fronteiras e combater o contrabando na região, especialmente após a assinatura do Tratado de Madrid, em 1750.

¹¹ Henrique António Galúcio foi um engenheiro italiano responsável pela elaboração e construção da Fortaleza de São José de Macapá.

¹² Lançado em 2009, o filme conta a história de um órfão (Besouro) que se transformou num dos grandes mestres da capoeira, no contexto pós-abolição no Brasil.

Essas situações me atravessaram profundamente, pois evidenciam que as relações étnico-raciais ainda são tratadas de maneira superficial, distorcida ou, muitas vezes, silenciada no contexto escolar. Nesse sentido, recorro à autora Eliane Cavalleiro¹³, que, em suas análises, apresenta uma leitura crítica das relações étnico-raciais na escola e evidencia a resistência das instituições educacionais em abordar a temática racial de forma consistente. Sua reflexão demonstra que o racismo estrutural e institucional também se manifesta no espaço escolar, perpetuando desigualdades e dificultando a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a valorização da diversidade.

Compreendi, assim, que a questão racial no campo educacional não se restringe à transmissão de conteúdos ou à adoção de metodologias inovadoras, mas envolve o enfrentamento de preconceitos internalizados, o combate aos estigmas e a promoção de debates críticos que problematizem o racismo e suas formas de reprodução na escola e na sociedade.

Diante dessas inquietações, esta pesquisa elege como objeto de estudo os sambas de enredo produzidos no Amapá, compreendidos como expressões culturais e fontes históricas que podem contribuir para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense, bem como para a consolidação de uma educação antirracista.

A investigação orienta-se pela seguinte questão norteadora: **De que maneira os sambas de enredo das Escolas de Samba do Amapá podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre a História e a Cultura Africana e Afroamapaense, articulando-se à promoção de uma educação antirracista, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003?**

Partindo do pressuposto de que os sambas de enredo se constituem como importantes fontes históricas, para além de seu caráter festivo e carnavalesco, compreende-se que apresentam significativo potencial pedagógico para a realização de leituras críticas no ensino de História. Seus enredos valorizam identidades locais, memórias coletivas e abordam questões sociais, políticas, culturais e étnico-raciais, possibilitando reflexões sobre pertencimento, resistência e formação social. Nesse sentido, a utilização dessas manifestações culturais no ambiente escolar contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade.

É nessa perspectiva que este trabalho se ancora em legislações voltadas para a promoção de uma educação antirracista, com destaque para a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, constituindo-se como uma das mais importantes conquistas dos movimentos sociais negros no Brasil

¹³ Autora do livro *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*.

contemporâneo. A referida lei representa um marco nas políticas de valorização da identidade e da cultura negra, fomentando o reconhecimento da contribuição africana na formação da sociedade brasileira e promovendo uma educação pautada na diversidade e na justiça social. Sua promulgação decorre do contexto de fortalecimento das políticas afirmativas a partir da década de 1990, as quais se configuram como instrumentos de reparação histórica frente aos séculos de escravidão e exclusão vivenciados pela população negra.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/08¹⁴ ampliou essa obrigatoriedade ao incluir também o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, fortalecendo ainda mais o compromisso com uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Dessa forma, ambas as legislações fomentam o reconhecimento da contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira, promovendo uma educação alinhada com a equidade, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades historicamente construídas.

Para o desenvolvimento das discussões apresentadas nesta dissertação, utilizou-se, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica, realizada por meio da leitura de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à temática. Paralelamente, recorreu-se à pesquisa documental, considerando a análise de documentos normativos e curriculares, tais como a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo do componente curricular de História e o Referencial Curricular Amapaense (RCA), com especial atenção à abordagem da temática africana e afro-brasileira nos conteúdos destinados às escolas públicas amapaenses, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, procedeu-se ao levantamento, à seleção e à análise de sambas de enredo das escolas de samba locais que abordam essa temática, compreendendo essas produções culturais como importantes fontes históricas e pedagógicas, capazes de contribuir para o fortalecimento de práticas de ensino mais críticas, contextualizadas e conectadas à realidade sociocultural dos estudantes.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em elaborar uma proposta didática, materializada em um caderno temático voltado a apoiar docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental com o ensino de História, tendo como eixo estruturante o uso dos sambas

¹⁴ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

de enredo como instrumento didático-pedagógico para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense.

Como objetivos específicos, o estudo propõe-se a:

1. Analisar o contexto histórico, político e educacional que fundamentou a promulgação da Lei nº 10.639/2003, evidenciando seus avanços, desafios e implicações na consolidação de uma educação antirracista e na valorização das identidades negras no espaço escolar;
2. Reconhecer o potencial dos sambas de enredo na prática docente como instrumentos didático-pedagógicos para o ensino de História, destacando as dimensões sociais, políticas, culturais e étnico-raciais presentes em suas letras, bem como sua contribuição para a formação crítica, cidadã e antirracista dos estudantes;
3. Selecionar os sambas de enredo de acordo com as temáticas e os conteúdos previstos nos documentos normativos — especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA) —, contemplando aspectos da diáspora africana na Amazônia, do protagonismo afroamapaense e das narrativas de ancestralidade e resistência. Além disso, busca-se realizar o levantamento e a análise de sambas de enredo com conteúdo afrocentrado no carnaval amapaense, evidenciando seu potencial pedagógico no ensino de História.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação situa-se no campo da pesquisa qualitativa, com enfoque documental e caráter exploratório. Conforme discute Elisabeth Teixeira (2001), essa abordagem busca reduzir a distância entre teoria e empiria ao articular o contexto às ações observadas, apoiando-se em uma lógica interpretativa de inspiração fenomenológica. A autora destaca que a compreensão dos fenômenos ocorre por meio de procedimentos descritivos e interpretativos, nos quais as experiências do próprio pesquisador também se constituem como elementos analíticos relevantes. Teixeira assinala, ainda, que a pesquisa qualitativa compreende o social como um universo de significados passível de investigação, tomando a linguagem, as práticas cotidianas e os modos de ação dos sujeitos como bases centrais dessa leitura; assim, motivos, crenças, valores, aspirações e atitudes manifestados na vida diária e nos processos comunicativos configuram o núcleo de interesse dessa perspectiva investigativa.

Conforme já mencionado, o estudo envolve o levantamento e a análise de sambas de enredo produzidos no Amapá, a fim de subsidiar a construção do produto educacional — o caderno temático — e promover o diálogo com composições de diferentes Escolas de Samba, demonstrando o potencial desses enredos para a prática docente. Essa abordagem possibilita

evidenciar as dimensões sociais, políticas e étnico-raciais presentes nos sambas de enredo, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões críticas no campo do ensino de História.

No que se refere ao estado da questão, observa-se que, embora existam estudos sobre o carnaval amapaense e suas Escolas de Samba, há ainda uma lacuna significativa no que diz respeito ao uso dos sambas de enredo como instrumento didático-pedagógico no ensino de História e Cultura Africana e Afroamapaense. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para suprir essa ausência, propondo um diálogo entre educação, cultura e identidade negra no Amapá, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003.

A dissertação está organizada em três seções. A primeira, intitulada *Lei nº 10.639/2003: por uma educação antirracista*, discute os fundamentos que evidenciam a urgência e a relevância da implementação efetiva dessa legislação. Para isso, apresenta um panorama histórico da presença africana no Brasil e, de modo mais específico, no Amapá. A discussão apoia-se em autores como Kabengele Munanga (2015), Chimamanda Adichie (2019), Mariana Gonçalves (2022), Jorge Luiz Gomes Júnior (2023), Paul Gilroy (2001) e Achille Mbembe (2014), cujas reflexões contribuem para a compreensão das dinâmicas identitárias, históricas e culturais que atravessam o tema. A seção também examina o percurso da lei ao longo de seus 23 anos de vigência, evidenciando avanços, desafios e perspectivas no campo educacional. Por fim, estabelece um diálogo com sambas de enredo que abordam a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira em diferentes contextos, destacando seu potencial formativo e sua importância para a valorização da memória afrodescendente.

A segunda seção, intitulada *Sambas de enredo e o ensino de História*, aborda o carnaval como manifestação cultural e política, destacando as festas populares brasileiras que deram origem às Escolas de Samba do Rio de Janeiro, bem como apresenta um breve panorama histórico do carnaval no estado do Amapá. Discute-se, ainda, as dimensões sociais, políticas e étnico-raciais que historicamente permeiam os enredos das Escolas de Samba, além da dinâmica interna dessas agremiações, com ênfase no processo de escolha dos sambas de enredo. No campo educacional, analisa-se o potencial dessas obras como instrumentos de apoio à prática docente no ensino de História, especialmente em sua interface com a educação antirracista. Para a elaboração desta seção, foram mobilizados aportes teóricos de Mikhail Bakhtin (2010), Lélia Gonzalez (2024), Luiz Antônio Simas e Alberto Mussa (2024), Circe Bittencourt (2018), Flávia Caimi (2015) e Selva Guimarães Fonseca (2009), cujas contribuições fundamentam a análise da relação entre cultura e ensino de História.

Por fim, a terceira seção, intitulada *Sambas de enredo na sala de aula*, apresenta a proposta didática de um caderno temático destinado a apoiar docentes que atuam nos anos finais

do Ensino Fundamental no ensino de História. A proposta reúne um roteiro estruturado em sequências didáticas elaboradas a partir de sambas de enredo amapaenses, organizadas em três eixos temáticos — Diáspora Africana na Amazônia, Protagonismo Afroamapaense e Narrativas de Ancestralidade e Resistência —, definidos com base na recorrência dos temas identificados nos enredos pesquisados e construídos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA).

O referencial teórico desta pesquisa sustenta-se, entre outras contribuições, nas discussões sobre as pedagogias culturais, conforme os estudos de Ana Lúcia da Silva (2019), que as compreende como formas de aprendizagem desenvolvidas para além do ambiente escolar tradicional, manifestando-se em diferentes espaços da vida social por meio de artefatos culturais, como a música, o cinema, o teatro e a televisão.

Dessa maneira, esta dissertação busca demonstrar o potencial pedagógico dos sambas de enredo na prática docente, compreendendo-os como instrumentos capazes de promover uma educação antirracista e de valorizar as expressões culturais afroamapaenses. Para isso, além da análise de documentos normativos, artigos científicos, livros e outras produções acadêmicas que fundamentam teoricamente a pesquisa, o estudo estabelece diálogo com sambas de enredo do Rio de Janeiro e do Amapá, reconhecendo-os como fontes históricas e recursos didático-pedagógicos relevantes para o ensino de História.

1. LEI 10.639/2003: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, representa um marco histórico e político na luta por uma educação antirracista no Brasil. Fruto das persistentes reivindicações do movimento negro, essa legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, em todos os níveis da educação básica. Trata-se de uma resposta concreta à omissão histórica do Estado brasileiro diante das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade nacional.

Para compreender a relevância dessa lei, é necessário situá-la no contexto de um legado de mais de três séculos de escravidão, um dos períodos mais longos e traumáticos da história do país. Esse passado moldou as estruturas sociais, políticas e econômicas brasileiras, e deixou, no período pós-abolição, uma herança de exclusão, desigualdade e racismo institucionalizado. A luta contra esse apagamento histórico e social tem se manifestado, ao longo do tempo, por meio do protagonismo dos movimentos negros, que articulam denúncias, resistências e proposições — entre elas, conquistas como as políticas de ações afirmativas e a própria Lei nº 10.639/2003.

Nesta seção, apresentam-se os fundamentos que sustentam a urgência e a importância da implementação efetiva dessa legislação, a partir de um panorama histórico da presença africana no Brasil e, de modo mais específico, no Amapá. Além disso, será examinado o percurso da lei ao longo de seus 23 anos de vigência, com ênfase em seus avanços, entraves e perspectivas futuras no campo educacional.

Ao propor esta reflexão, a presente pesquisa busca contribuir para a valorização do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no contexto amapaense, defendendo o samba de enredo como instrumento didático-pedagógico potente no ensino de História. Essa proposta está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), reafirmando o papel da escola como espaço de combate ao racismo e de promoção da diversidade cultural.

1.1 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: POR QUE ENSINAR?

“Até que os leões contem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis nas narrativas de caça.” (Provérbio africano)

Durante muito tempo, a educação brasileira esteve alicerçada em uma narrativa histórica excludente, que reduzia a população negra à condição de escravizada e o continente africano a um mero fornecedor de mão de obra. Essa visão distorcida, forjada sob a ótica eurocêntrica dos colonizadores, silenciou as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade nacional, perpetuando estigmas e desigualdades.

Segundo Kabengele Munanga (2015), no artigo *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje*, essa perspectiva construída exclusivamente a partir da visão dos colonizadores já não se sustenta. O autor contesta a ideia de que uma sociedade só pode se manter coesa se estiver baseada em uma pretensa unidade cultural — seja ela religiosa, étnica ou racional. Essa concepção, segundo ele, ignora a riqueza da pluralidade que constitui as experiências africanas e da diáspora negra. Munanga denuncia que, historicamente, chegou-se ao ponto de negar a existência de uma história africana anterior ao período colonial:

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. [...] Mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade (Munanga, 2015, p. 25).

Nessa perspectiva, Munanga (2015) enfatiza a importância das civilizações africanas antigas — como a egípcia — para a história da humanidade, destacando que a África não apenas possui uma trajetória histórica autônoma, como também representa o próprio berço da civilização humana. Essa afirmação desconstrói a visão colonialista que por séculos negou à África um passado digno de ser estudado e reconhecido nos currículos escolares.

Como parte desse esforço de resgate histórico, o autor apresenta uma crítica contundente à filosofia hegeliana, formulada por Georg Wilhelm Friedrich Hegel¹⁵ (1770– 1831), cuja visão eurocêntrica excluía a África da totalidade da história universal. Segundo Hegel, o continente africano encontrava-se preso a um estado de barbárie e imobilismo, e o que ele denominava de “espírito africano” seria singular e inferior, o que justificaria sua exclusão da narrativa histórica ocidental. Essa concepção racista e reducionista serviu, por muito tempo, como fundamento teórico para a marginalização dos povos africanos dentro do pensamento filosófico ocidental e da produção de conhecimento legitimada pelas instituições acadêmicas. Conforme observa Munanga:

Partindo desses diferentes traços que determinam o caráter dos negros, Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da

¹⁵ Filósofo alemão, figura central do idealismo alemão e um dos pensadores mais influentes da filosofia ocidental moderna e contemporânea.

história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal, isto é, da história geral da Humanidade a África foi rechaçada fora dela. No esquema da leitura da evolução da história feita por Hegel, a consciência da temporalidade é um dado imediato da consciência. É por conta da dimensão temporal da existência humana que Hegel não nega expressamente as sociedades negras da África. Mas para ele, este nível é quase sem valor filosófico, porque a natureza orgânica não tem história (Munanga, 2015, p.26).

Nessa mesma direção, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), em seu livro *O perigo de uma história única*, adverte para os riscos envolvidos na imposição de uma narrativa única sobre determinados povos ou culturas. Para a autora, essa prática reduz identidades complexas a estereótipos simplificadores, contribuindo para processos de desumanização e para a negação da dignidade do outro. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 12).

Ao aprofundar sua análise, Adichie (2019) argumenta que essas narrativas hegemônicas – geralmente construídas a partir da perspectiva de quem detém o poder político, econômico e cultural – consolidam uma visão parcial do mundo, que desconsidera a pluralidade das experiências humanas. A “história única”, segundo ela, empobrece o entendimento da realidade ao ignorar a multiplicidade de vozes, saberes e vivências que compõem as sociedades. Nesse sentido, destaca:

Mas preciso acrescentar depressa que sou tão culpada quanto essas pessoas na questão da história única. Alguns anos atrás, fui visitar o México. Na época, o clima político nos Estados Unidos, de onde eu vinha, estava tenso, e debatia-se muito a imigração. Como costuma acontecer nos Estados Unidos, imigração tinha se tornado sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis sobre pessoas que fraudavam o sistema de saúde, passavam clandestinamente pela fronteira ou eram presas ali, esse tipo de coisa. Eu me lembro de sair para passear no meu primeiro dia em Guadalajara e ver as pessoas indo a Guadalajara e ver as pessoas indo para o trabalho, fazendo tortilhas no mercado, fumando, rindo. Primeiro senti uma leve surpresa, e então fui tomada pela vergonha. Percebi que tinha estado tão mergulhada na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma só coisa na minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha acreditado na história única dos mexicanos e fiquei morrendo de vergonha daquilo (Adichie, 2019, p.11).

Para além do contexto africano, coloco-me aqui como exemplo vivo dos efeitos da “história única”. Nascida e criada em Macapá, capital do estado do Amapá (território integrante da região Amazônica), carrego em minha memória inúmeras situações em que ouvi ou presenciei comentários que expressam uma percepção distorcida e reducionista sobre essa região. Frequentemente, a Amazônia é representada, tanto no restante do Brasil quanto em outras partes do mundo, como um espaço atrasado, carente de modernização e de sujeitos com

capacidade intelectual. No imaginário coletivo brasileiro, o Amapá é limitado à imagem de floresta e de seus habitantes como ribeirinhos ou indígenas, ignorando toda a diversidade cultural, social e histórica que compõe essa parte do país.

Essa percepção não se limita ao campo individual. Mariana Gonçalves (2022), no capítulo *Vivências Negras: História e Ensino de História*, integrante do livro *Amapá: uma experiência afro-brasileira*, também problematiza a invisibilização da presença negra no Amapá. Sua análise evidencia que essa invisibilidade decorre de uma narrativa hegemônica que silencia identidades e experiências que não se ajustam à lógica dominante. Desse modo, a história da Amazônia permanece à margem, perpetuando estereótipos que negam a pluralidade e a complexidade de seus povos, como ressalta a autora:

Levantando particularidades regionais é bom sempre lembrar que a Amazônia se tornou parte do Estado brasileiro somente em 1823, até então fora um Estado diretamente vinculado ao Estado português e por isso mesmo independente do Brasil. A historiografia, que se pretende nacional pouco visibiliza essa especificidade da Amazônia na configuração do Estado e da Nação brasileira. Entretanto, uma recente escrita da história informa haver intensa movimentação de ideias, corpos e misturas entre diversos grupos negros, e desses com outros grupos étnicos, nessa vasta região transitando desde fins dos XVII moldando cenários, contextos e experiências singulares (Gonçalves, 2022, p.38).

Para o autor Jorge Luiz Gomes Júnior (2023) no livro *Culturas Africanas e Afro-Brasileira*, as africanidades, manifestações culturais originadas ou influenciadas pelas tradições dos povos africanos, estão intrinsecamente entrelaçadas com aquilo que se convencionou chamar de brasilidade, isto é, as características identitárias próprias do Brasil. Essa conexão revela não apenas traços culturais, mas também formas de ser, de viver e de resistir, que moldam o país em toda a sua complexidade e diversidade. Para além das expressões culturais, o autor também destaca:

Foram os africanos e seus descendentes que abriram estradas, construíram portos, pontes, cidades e tudo que compôs a estrutura necessária para o povoamento desse território, saqueado dos indígenas pelos europeus, que, posteriormente, dizimaram os povos originários. Entretanto, essa não é a única e principal participação dos africanos em nossa história. Eles nos deixaram um legado muito mais abrangente, em nossos aspectos culturais, religiosos, sociais (Gomes Junior, 2023. p.17).

Trata-se de uma tentativa de apagamento histórico, como aponta o autor ao denunciar a desvalorização sistemática dos saberes oriundos do continente africano. Tais conhecimentos — marcados por profundidade, diversidade e sofisticação — foram historicamente relegados a um plano inferior ou mesmo invisibilizados, em decorrência de um paradigma epistemológico eurocêntrico que impôs sua lógica como única e universal, conforme observa o autor:

Enquanto as narrativas forem enunciadas através do olhar daqueles que ocuparam a posição de colonizadores; enquanto não tivermos acesso às histórias a partir da percepção de povos e culturas sufocadas pela ação colonial e seus desdobramentos até os nossos dias, repetiremos o que nos foi contado e não nos representa como partes importantes da história (Gomes Júnior, 2023, p.25).

O autor também chama atenção para a visão reducionista da presença africana na História do Brasil, destacando que essa perspectiva contribuiu decisivamente para a consolidação de uma visão racista. Tal abordagem ignora o fato de que os africanos não nasceram escravizados, mas foram submetidos a essa condição por meio de processos históricos de dominação, colonização e violência. Em vez de serem reconhecidos como povos portadores de culturas, saberes e sistemas sociais complexos, foram reduzidos a uma condição imposta:

É como se o africano sequestrado, escravizado e trazido à força para a América tivesse nascido em um navio negreiro, não tendo nenhuma história anterior. Por esse motivo, é importantíssimo que destaquemos o fato de que o continente africano tem histórias absolutamente ricas, que, assim como as histórias do continente europeu, produziram efeitos na construção da história do Brasil (Gomes Júnior, 2023, p.21).

Em consonância com essa discussão sobre a pluralidade de narrativas e a crítica às representações únicas e excludentes, o sociólogo britânico Paul Gilroy (2001), em sua obra *O Atlântico Negro*, oferece contribuições fundamentais para compreender a constituição de uma cultura negra transnacional, forjada a partir das experiências de deslocamento, resistência e reconstrução vividas pelas populações africanas e afrodescendentes ao longo da diáspora.

Gilroy (2001) propõe que, nesse processo histórico, formou-se uma cultura singular — que não é inteiramente africana, tampouco exclusivamente caribenha, americana ou britânica —, mas um entrelaçamento de múltiplas referências, resultante de um constante movimento de trocas, reinvenções e ressignificações. Essa cultura do Atlântico Negro, marcada por seu caráter híbrido e transfronteiriço, não pode ser compreendida a partir de categorias fixas, sejam elas étnicas, nacionais ou territoriais. Trata-se, segundo o autor, de um sistema dinâmico de comunicação e criação cultural, que transcende fronteiras geográficas e identitárias, conforme ressalta:

Em oposição as abordagens nacionalistas ou etnicamente absolutas, quero desenvolver a sugestão de que os historiadores culturais poderiam assumir o Atlântico como uma unidade de análise única e complexa em suas discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente trans nacional e intercultural. Além do confronto com a historiografia e a história literária inglesa, isso acarreta um desafio aos modos como as histórias culturais e políticas dos negros americanos tem sido até agora concebida. Quero sugerir que grande parte do precioso legado intelectual reivindicado por intelectuais africano-americanos como substância de sua particularidade é, na realidade, apenas parcialmente sua propriedade étnica absoluta. Não menos

do que no caso da Nova Esquerda inglesa, a ideia do Atlântico negro pode ser usada para mostrar que existem outras reivindicações a este legado que podem ser baseadas na estrutura da diáspora africana no hemisfério ocidental. Uma preocupação com o Atlântico como sistema cultural e político tem sido imposta e historiografia e à história intelectual negra pela matriz histórica e econômica na qual a escravidão da plantation- “o capitalismo sem suas roupas” - foi um momento especial. Os padrões fractais de troca e transformação cultural e política, que procuramos especificar por termos teóricos manifestamente inadequados como criouliização e sincretismo, indicam como as etnias e ao mesmo tempo as culturas políticas têm sido renovadas de maneiras que são significativas não só para os povos do Caribe, mas, também, para a Europa, para a África, especialmente Libéria e Serra Leoa, e, naturalmente, para a América negra (Gilroy, 2001, p. 57- 58).

Corroborando com essa perspectiva de valorização da diversidade e da reconstrução das narrativas históricas, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2014), em *Crítica da Razão Negra*, propõe uma reflexão profunda sobre o lugar da África no pensamento moderno e sobre a lógica da contribuição africana para a constituição do mundo contemporâneo. O autor destaca que, embora existam inúmeras diferenças culturais, históricas e geográficas entre os povos, há uma aspiração comum: o desejo de serem reconhecidos como sujeitos plenos, com direito à diferença, à dignidade e à autodeterminação, cada qual segundo sua própria forma de existir e de se afirmar no mundo.

Para Mbembe (2014, p. 300), “Na verdade, apenas existe um mundo. Ele é um Todo composto de mil partes. De todo o mundo. De todos os mundos”. Essa afirmação reforça a urgência de se repensar o futuro da humanidade com base em uma ética da convivência, que rompa com os legados da dominação colonial e da exclusão racial.

Essa concepção amplia a noção de humanidade, desafiando os discursos hegemônicos que fragmentam, hierarquizam e excluem determinadas experiências sociais e culturais. Ao propor que o mundo seja compreendido como um todo plural, Mbembe convoca à construção de um pensamento que acolha a complexidade, a interdependência e a multiplicidade dos modos de vida. Trata-se de reconhecer, como legítimas e fundamentais, as contribuições dos povos africanos e da diáspora negra para a constituição de uma humanidade compartilhada, sem negar as diferenças que a compõem. Conforme aponta o autor:

Na África de outrora, o sinal da epifania que é a Humanidade era a semente que se lança à terra, que morre, renasce e produz tanto a árvore, o fruto, como a vida. Foi em grande parte para celebrar as núpcias entre a semente e a vida que os Africanos antigos inventaram fala e linguagem, objetos e técnicas, cerimônias e rituais, obras de arte e, até instituições sociais e políticas. A semente produz a vida num ambiente frágil e hostil, no seio do qual a Humanidade encontra trabalho e descanso, mas que ela também deve proteger. Este ambiente tinha, regulamente, necessidade de ser restaurado. A maior parte dos saberes vernaculares servia apenas para este labor interminável de restauração. Era do conhecimento geral que a natureza constituía uma força

em si. Era impossível moldá-la, transformá-la ou dominá-la, se não se estivesse em sintonia com ela. No entanto, esta dupla tarefa de transformação e de regeneração participava de um conjunto cosmológico cuja função era consolidar cada vez mais o campo de relações entre os seres humanos e os outros seres vivos com os quais eles partilham o mundo (Mbembe, 2014, p. 301).

Dessa forma, a resposta ao questionamento proposto no título desta subseção remete diretamente ao risco representado pela difusão de uma “história única”, conforme alerta a autora Chimamanda Adichie (2019). Enquanto os povos cujas trajetórias foram marcadas pela experiência colonial continuarem subordinados a narrativas hegemônicas que os posicionam como meros coadjuvantes nos grandes marcos da história, será inviável que reconheçam plenamente seu lugar legítimo na construção da humanidade. Romper com esse paradigma exige uma revisão profunda das propostas educacionais — processo que teve um marco importante com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da educação brasileira —, assim como a transformação dos discursos e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

1.2 A PRESENÇA AFRICANA NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO AMAPÁ

*“Será que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão? Será que a Lei Áurea, tão
sonhada, há tanto tempo assinada,
não foi o fim da escravidão?
Hoje, dentro da realidade, onde está a liberdade?
Onde está que ninguém viu?”*

Moço, não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil.”

Para iniciar esta subseção, propõe-se a análise de um dos sambas de enredo mais emblemáticos do carnaval brasileiro: *“100 Anos de Liberdade: Realidade ou Ilusão?”*¹⁶, apresentado pela Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 1988, em alusão ao centenário da abolição da escravidão no Brasil. Composto por Hélio Turco, Alvinho e Jurandir, o samba expressa uma crítica contundente às persistentes desigualdades raciais no país, questionando a efetividade da liberdade proclamada em 13 de maio de 1888.

A letra da composição evidencia, de forma impactante, a condição da população negra no período pós-abolicionista, revelando a continuidade de estruturas de exclusão social,

¹⁶ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/478753/>

econômica e simbólica que moldaram (e ainda moldam) a história brasileira. Embora a escravidão tenha sido formalmente extinta, o samba denuncia a falsa promessa de liberdade ao expor a permanência de um sistema de opressão racial que contradiz o discurso oficial da chamada “democracia racial” — narrativa amplamente difundida ao longo do século XX para encobrir as desigualdades estruturais herdadas da escravidão.

A inclusão desse samba na análise reforça os propósitos desta pesquisa ao evidenciar o potencial didático-pedagógico das expressões culturais populares, especialmente dos sambas de enredo, como instrumentos de ensino crítico da História e de valorização das culturas africana, afro-brasileira e afroamapaense.

Para aprofundar essa abordagem, torna-se necessário recorrer a uma contextualização histórica mais ampla sobre a presença africana no Brasil, considerando tanto a perspectiva nacional quanto a regional. Esse recuo histórico possibilita compreender as dinâmicas culturais, sociais e econômicas que marcaram a trajetória dos povos africanos e de seus descendentes no território brasileiro, oferecendo subsídios para a análise das origens do racismo e de seus efeitos estruturais na sociedade contemporânea.

É importante destacar que a escravidão, tal como se consolidou nas Américas durante o período colonial, nem sempre esteve, em sua origem, diretamente vinculada à cor da pele. Como observa Laurentino Gomes (2019), no livro *Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*, a prática de escravizar pessoas remonta a diversas civilizações da Antiguidade, como Babilônia, Egito, Grécia e Roma, nas quais a condição de escravizado era, em geral, determinada por fatores como guerras, conquistas territoriais e dívidas, e não necessariamente por critérios étnico-raciais. O filósofo Aristóteles¹⁷, por exemplo, concebia o escravo como uma “propriedade natural” do senhor, afirmando que “a humanidade se divide em duas: os senhores e os escravos; aqueles que têm o direito de mando e os que nasceram para obedecer” (Gomes, 2019, p. 57).

No entanto, Gomes (2019) assinala que, com a expansão marítima europeia e a colonização do Novo Mundo¹⁸, o sistema escravista adquiriu novas proporções e passou a assumir contornos explicitamente raciais. Nesse contexto, consolidou-se o tráfico transatlântico de seres humanos, especialmente a partir do século XVI, quando milhões de africanos foram capturados, comercializados e forçadamente transportados para as Américas. Esses indivíduos foram submetidos a condições brutais e desumanas, cuja violência deixou marcas profundas na história e na estrutura social do continente.

¹⁷ Filósofo grego (384-322 a.C.), um dos pensadores com maior influência na cultura ocidental.

¹⁸ Termo usado pelos europeus para descrever o continente americano após sua chegada no século XV.

Nada foi tão volumoso, organizado, sistemático e prolongado quanto o tráfico negreiro para o Novo Mundo: durou três séculos e meio, promoveu a imigração forçada de milhões de seres humanos, envolveu dois oceanos (Atlântico e Índico), quatro continentes (Europa, África, América e Ásia) e quase todos os países da Europa e reinos africanos, além de árabes e indianos que dele participaram indiretamente. Além disso, redesenhou a demografia e a cultura da América, cujos habitantes originais, os indígenas, foram dizimados e substituídos por negros escravizados. Até 1820, para cada branco europeu que aportava no continente americano, chegavam outros quatro africanos cativos. Também, pela primeira vez, escravidão se tornou sinônimo da cor de pele negra, origem da segregação e do preconceito racial que ainda hoje assustam e perturbam a convivência entre as pessoas em muitos países, caso do Brasil e dos Estados Unidos (Gomes, 2019, p.20).

Nesse contexto, com o avanço da colonização e a necessidade de exploração econômica das terras do Novo Mundo, os colonizadores europeus passaram a discutir qual seria a mão de obra mais adequada para sustentar os grandes empreendimentos capitalistas em formação. Joel Rufino dos Santos (1984), no livro *O que é racismo*, observa que, movidos pela ânsia de enriquecimento, os europeus refletiram estrategicamente sobre qual grupo de pessoas melhor atenderia aos interesses da produção colonial. Como destaca o autor: “Que mão-de-obra enviariam para suas explorações? Só poderia ser a escrava. Da Ásia tiravam especiarias; da América, açúcar, fumo, algodão, metais preciosos; da África uma mercadoria muito especial: gente” (Santos, 1984, p. 22).

Mas como justificar tamanha violência e sofrimento impostos aos povos africanos? Qual seria o respaldo para tal empreendimento? Diante da necessidade de proteger suas riquezas e assegurar a viabilidade dos empreendimentos coloniais, os europeus passaram a concentrar esforços na construção de justificativas que legitimassem a exploração humana. Nesse processo, ganhava força a ideia de uma suposta superioridade biológica da “raça branca” sobre as demais, utilizada como fundamento para o domínio, a escravização e a subalternização dos povos colonizados.

O sociólogo e filósofo peruano Aníbal Quijano (2009) contribui de forma significativa para essa discussão ao introduzir, na década de 1980, o conceito de *colonialidade do poder*. Tal conceito estabelece conexões profundas entre as práticas do colonialismo europeu, os modos de produção do conhecimento e as estruturas sociais e econômicas que ainda organizam o mundo contemporâneo. Segundo Quijano:

As diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos foram usadas como justificção da produção da categoria “raça”, embora se trate, antes do mais, de uma elaboração de dominação como tais. A importância e a significação da produção desta categoria, para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição de novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas

relações do poder mundial estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica societal universal do capitalismo mundial, estabeleceu-se também como fundamento das novas identidades geoculturais - das suas relações de poder no mundo. E, também chegou a ser a parte por detrás da produção de novas relações intersubjectivas de dominação e de uma perspectiva de conhecimento mundialmente imposta como a único racional (Quijano, 2009, p.106).

Dessa forma, a colonialidade do poder revela-se como um mecanismo persistente de organização das relações sociais, articulando a produção de saberes, a classificação dos sujeitos e a naturalização das desigualdades a partir de construções raciais. Nessa lógica, o racismo moderno foi institucionalizado como um dos pilares do sistema-mundo capitalista, sustentando a dominação e a exploração dos povos racializados, em especial dos africanos e de seus descendentes nas Américas.

Contribuindo com essa reflexão, Nilma Lino Gomes (2012), no artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, argumenta que, embora a discussão em torno do termo “raça” seja considerada por muitos como superada, sua retomada é fundamental para a compreensão do funcionamento do racismo desde suas origens até os dias atuais. Nesse sentido, o entendimento das relações raciais no Brasil está intrinsecamente ligado à análise crítica da construção histórica e social desse conceito. Segundo a autora:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade (Gomes, 2012, p.45).

Retomando o contexto capitalista do sistema colonial, a atividade do tráfico negreiro¹⁹ tornou-se extremamente lucrativa para os europeus (especialmente para os portugueses) beneficiando tanto os traficantes quanto a Coroa Portuguesa, que arrecadava altos impostos sobre essa prática. De acordo com Francisco Silva (1992), no livro *História do Brasil: Colônia, Império e República*, haviam diversas formas de aprisionamento de africanos no continente. Inicialmente, os traficantes recorriam à violência direta, espalhando o pânico, incendiando aldeias e capturando suas vítimas à força. Posteriormente, passaram a incentivar conflitos entre diferentes grupos étnico-culturais, utilizando a guerra como estratégia para ampliar o

¹⁹ Refere-se ao comércio transatlântico e forçado de pessoas africanas escravizadas, que foram raptadas de suas terras natais e transportadas para as Américas, principalmente, para serem vendidas e exploradas como mão de obra.

fornecimento de cativos. Conforme explica o autor:

Espalhava-se o medo pela África. Quando os traficantes se aproximavam de uma aldeia, os negros, impossibilitados de reagir, fugiam desesperados. Procurando escapar a qualquer custo, viam-se mães abandonando seus filhos e marido as mulheres. Era a única maneira de defender a liberdade e preservar a própria vida (Silva, 1992, p. 56).

O tráfico transatlântico de africanos escravizados para o Brasil teve início por volta de 1535, algumas décadas após a chegada da frota de Pedro Álvares Cabral à costa da Bahia, em 1500. Esse sistema foi impulsionado pela crescente necessidade de mão de obra para o modelo de *plantation*²⁰, caracterizado por grandes propriedades monocultoras voltadas para a exportação de produtos agrícolas, especialmente para o mercado europeu. A produção açucareira no Nordeste, primeira atividade econômica de grande relevância na colônia, exigia um contingente massivo de trabalhadores, levando os colonizadores a recorrerem ao tráfico de pessoas escravizadas como principal fonte de força de trabalho.

Com o passar do tempo, a escravidão expandiu-se para além dos engenhos de açúcar, consolidando-se como um pilar essencial de diversos setores da economia colonial, como a mineração, a pecuária e outras formas de produção. Para Laurentino Gomes (2019), a exploração da mão de obra africana não apenas sustentou a estrutura produtiva do Brasil colônia, como também moldou de forma profunda e duradoura a sociedade brasileira, influenciando dinâmicas culturais, sociais e econômicas que perduraram por séculos. O impacto desse processo foi tão abrangente que suas consequências ainda se fazem sentir na contemporaneidade. Como destaca o autor:

O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho, quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo (Gomes, 2019, p.19).

Para aprofundar a compreensão sobre a escravidão atlântica, recorreremos à plataforma digital *Slave Voyages*²¹ que disponibiliza informações detalhadas, incluindo dados demográficos, permitindo uma análise mais precisa desse processo histórico. A partir dela, extraímos a seguinte linha do tempo:

1525 – Primeira viagem negreira direta da África para as Américas, com 404 africanos embarcados e 283 desembarcados.

²⁰ Plantation foi um sistema de produção agrícola adotado por potências europeias em suas colônias, caracterizado por latifúndios, monocultura de um único produto de exportação (como cana-de-açúcar e tabaco), mão de obra escrava e produção voltada para o mercado externo.

²¹ <https://www.slavevoyages.org/voyage/trans-atlantic#timelapse>

1560 – Início do tráfico contínuo de escravizados para o Brasil, com 855 africanos embarcados e 598 desembarcados.

1641 – Início das exportações de açúcar do Caribe Oriental, com 11.511 africanos embarcados e 9.011 desembarcados.

1655 – Ingleses conquistam a Jamaica; 13.224 africanos embarcados e 11.195 desembarcados.

1776 – Início da Guerra de Independência dos Estados Unidos, com 87.176 africanos embarcados e 77.745 desembarcados.

1791 – Início da Revolução de São Domingos (Haiti), com a estimativa de 107.578 africanos embarcados e 94.875 desembarcados.

1808 – Abolição do tráfico de escravizados pelos britânicos e norte-americanos. 42.875 africanos embarcados e 37.554 desembarcados.

1830 – Tratado de comércio anglo-brasileiro estabelecendo a proibição do tráfico de escravizados. 87.883 africanos embarcados e 78.663 desembarcados.

1850 – Abolição do tráfico negreiro pelo Brasil; 46.329 africanos embarcados e 38.995 desembarcados.

1866 – Última viagem negreira transatlântica registrada nas Américas, com 877 africanos embarcados e 722 desembarcados.

Pela análise desta linha do tempo, observa-se uma grande discrepância entre o número de africanos embarcados e aqueles que efetivamente desembarcaram no continente americano. Segundo Francisco Silva (1992), os navios negreiros — conhecidos como *tumbeiros* — partiam da África frequentemente superlotados, submetendo os cativos a condições desumanas ao longo da travessia do Atlântico. Como explica o autor:

A viagem da África para a América era feita nos infectos e superlotados porões dos tumbeiros (navios negreiros). A promiscuidade, a sujeira e os maus-tratos, a péssima alimentação, a insalubridade, a superlotação dos porões e o banzo matavam, em geral, a metade dos negros embarcados (Silva, 1992, p.56).

Outro ponto a ser observado na linha do tempo é que o número de africanos transportados cresceu exponencialmente ao longo dos séculos, enquanto a desarticulação do tráfico negreiro ocorreu de forma lenta e gradual. Esse processo de interrupção foi impulsionado, sobretudo, por acordos comerciais firmados entre nações que já haviam abolido essa prática, influenciando progressivamente a adoção de medidas restritivas por parte de outras regiões envolvidas no tráfico atlântico.

Durante esse extenso período de escravidão nas Américas, houve também uma tentativa

sistemática de apagamento das culturas, espiritualidades e saberes dos povos africanos e indígenas, conforme já explicitado anteriormente. Reforçando essa questão, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina esse processo de *epistemicídio*, termo que se refere à destruição deliberada de conhecimentos, modos de vida e cosmologias que não se alinham ao pensamento hegemônico ocidental. Segundo o autor, o epistemicídio é um subproduto do colonialismo e do imperialismo capitalista, sendo responsável por silenciar saberes, invisibilizar memórias e deslegitimar as contribuições culturais dos povos não ocidentais.

No caso africano, essa prática resultou na supressão sistemática de tradições sociais, religiosas e intelectuais, visando atender aos interesses do sistema escravocrata. Conforme afirma Boaventura de Sousa Santos:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos (Santos, 2009, p. 200).

Dialogando com os sambas de enredo, observa-se que o *modus operandi* da escravidão no Brasil encontra expressão contundente na composição da escola de Samba Unidos da Tijuca, intitulada *Magia Africana no Brasil e seus mistérios*²², de autoria de Jorge Machado, apresentada no carnaval carioca de 1975:

“Trazidos da África para o Brasil Trabalham os negros escravos Na fazenda de um branco senhor
Sob as ordens de um ambicioso feitor.”

Tais versos evidenciam a violenta transposição forçada de africanos, a exploração sistemática de sua força de trabalho e a manutenção da ordem colonial, representada pela figura do feitor — símbolo da brutalidade cotidiana e da repressão física exercida sobre os corpos negros.

De modo semelhante, no contexto amapaense, a escola de Samba Piratas da Batucada apresentou em 1985, uma abordagem significativa sobre a condição da população negra durante o período escravocrata no Brasil. Por meio do samba de enredo *Raízes Africanas*²³, composto por Jaconias e Humberto Moreira, a agremiação retratou, de maneira sensível e expressiva, a dura realidade vivida pelos negros escravizados, como revelam os versos:

“No tempo do cativo Negro penava todo dia, o ano inteiro
Trabalhava duro pra valer Tinha que se virar pra não morrer
Na tristeza da senzala Recordava sua terra africana E pedia ao Orixá
Pra ficar livre daquela vida tirana.”

²² Disponível em: <https://www.letras.mus.br/unidos-da-tijuca-rj/magia-africana-no-brasil-e-seus-misterios/>

²³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arces-piratas-da-batucada/samba-enredo-1985-raizes-africanas/>

A presença africana no território que hoje corresponde ao estado do Amapá consolidou-se a partir do século XVIII, em estreita articulação com o processo de ocupação e colonização da região. Como observa Mariana Gonçalves (2022, p. 37), durante muito tempo houve escassez de estudos voltados ao papel desempenhado pelos africanos e seus descendentes na formação das sociedades amazônicas, frequentemente descritas de maneira reducionista apenas como indígenas. Esse desconhecimento, já problematizado anteriormente neste trabalho, contribuiu para a difusão do mito historiográfico de que “os negros foram pouco presentes na Amazônia”, conforme enfatiza a autora:

A interpretação quantitativa da História gerou a ideia de que a presença de negros na região Amazônica era irrelevante na medida em que esses negros, miscigenados, já não possuíam marcas de africanidade, daí o grande desinteresse enquanto objeto da investigação científica (Gonçalves, 2022, p. 37).

O mito historiográfico ao qual a autora se refere — que sustenta a concepção da ausência ou da irrelevância da presença negra na Amazônia — contribuiu, ao longo do tempo, para a invisibilização das populações afrodescendentes na região. Essa narrativa excludente, amplamente difundida por discursos oficiais, currículos escolares e produções acadêmicas, ignora a complexidade, a diversidade e a profundidade das experiências negras no Norte do Brasil, especialmente em espaços como o Amapá, onde essa presença é não apenas histórica, mas culturalmente significativa e socialmente ativa.

Ainda em diálogo com os sambas de enredo, a presença africana no Amapá manifesta-se de forma expressiva na composição *Mar Acima, Mar Abaixo: De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação*²⁴, de autoria de Rosendo Souza, Heraldo Almeida e Francisco Lino, apresentada pela escola de Samba Boêmios do Laguinho no carnaval de 1997. Os versos evidenciam essa presença:

“Na Amazônia, com a lavoura do cacau e do café Embalaram uma era de riqueza
Do corte de pedra foi surgindo a Fortaleza Vindos pelo Grão-Pará
Assim a nação negra floresceu no Amapá.”

Esse trecho ressalta a contribuição histórica da população negra para a formação econômica, social e cultural da Amazônia, em especial no Amapá. Ao destacar o trabalho nas lavouras de cacau e café, a participação na construção da Fortaleza de São José de Macapá e a mobilidade a partir do Grão-Pará²⁵, a letra reafirma o protagonismo negro na edificação da história e da cultura amapaense, rompendo com narrativas que insistem em invisibilizar esse

²⁴ Disponível em: <https://brasilcarnaval.com.br/escolas/macapay/letras/1997/laguinho.htm>

²⁵ Unidade administrativa colonial e imperial brasileira que abrangeu a vasta região amazônica, abrangendo os atuais estados do Pará, Amazonas, Roraima e Amapá.

legado.

Outra composição da escola de Samba Boêmios do Laguinho que aborda a diáspora africana na Amazônia é *Entre aromas de açucena e cheiro de mulata, a fé de uma nação nos milagres da natureza*²⁶. De autoria de Ilan, Rosendo Souza, Heraldo Almeida, Fernando Canto e Joatã, o enredo foi apresentado no carnaval de 2007. A letra do samba destaca o encontro entre os povos africanos, forçadamente deslocados durante o período escravista, e os habitantes originários da região amazônica, evidenciando a profusão cultural que caracteriza a experiência da diáspora africana nesse território. Esse diálogo entre culturas se manifesta nos versos a seguir:

“Vindos do além mar Com os povos africanos Índios e caboclos Ensinaram seus decanos E desta
profusão nasceu Uma cultura sem igual
Curando através das plantas Evocando Oxóssi em ritual Cumaru e alfazema Defuma pra afastar o
mal”.

Célia Costa et al. (2020) também contribuem para a discussão acerca da presença africana na região. Segundo os autores, esse processo esteve diretamente vinculado à necessidade de fortalecimento da presença portuguesa na fronteira norte da colônia, o que resultou na introdução de africanos escravizados para atividades como a construção de fortificações, o cultivo agrícola e o abastecimento da população local.

Na sequência, a presença efetiva de negros escravizados em Macapá advém a partir da década de 1760 durante a construção da Fortaleza de São José de Macapá, que coincide com as atividades comerciais de Macapá e a companhia geral de comércio do Grão Pará e Maranhão. Todavia, a utilização da mão de obra indígena continuou, na condição de assalariado, sendo seus serviços utilizados pelos colonos e governo português (Costa, et. al. 2020, p. 76).

Nesse contexto, é fundamental destacar outro aspecto relevante da presença africana no Amapá: a transferência da colônia portuguesa de Mazagão, ocorrida entre 1769 e 1770, do território do atual Marrocos para a Amazônia. Elivaldo Custódio (2016), no artigo *A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo*, ressalta que esse deslocamento, ordenado pelo então governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Mendonça Furtado²⁷, tinha como finalidade garantir a ocupação estratégica de uma área situada às margens do rio Mutuacá:

(...) a transferência de 163 famílias portuguesas que foram instaladas na Nova Mazagão e com essas famílias vieram 103 escravos. O referido município de Mazagão fica distante da Capital Macapá, por apenas 2 horas e 30 minutos por via fluvial ou 7 minutos por via aérea (Custódio, 2016, p. 68).

Constatada a presença africana no Estado do Grão-Pará — da qual o atual território

²⁶ Disponível em: <https://brasilcarnaval.com.br/escolas/macapay/letras/2007/laguinho.htm>

²⁷ Francisco Xavier de Mendonça Furtado foi o governador do Grão-Pará e Maranhão que ordenou a fundação de Macapá em 1751 e a elevou à categoria de vila com o nome de São José de Macapá em 4 de fevereiro de 1758.

amapaense fazia parte —, observa-se que, mesmo em meio a um cenário marcado pela exploração intensa e pela violência estrutural do regime escravista, diferentes táticas de resistência se fizeram presentes. Como destaca Bruno Nascimento (2021), essas práticas foram múltiplas e assumiram formas diversas: desde negociações cotidianas com os senhores, em busca de pequenas melhorias nas condições de vida, até estratégias mais contundentes e coletivas, como as fugas, a formação de mocambos e outras formas de organização comunitária. Nesse sentido, o autor ressalta:

Inicialmente a fuga foi uma empreitada difícil, arriscada e individual. No mato, o negro encontrava-se só e, às vezes, podia contar com a ajuda dos indígenas. Com o passar do tempo, ganharam experiências e se organizaram. Contaram, por exemplo, com o auxílio dos acoitadores que os escondiam em suas fazendas e os exploravam (Nascimento, 2021, p. 232).

Dessa forma, é relevante destacar que a Amazônia colonial se constituiu como um espaço de intensas interações entre populações negras e indígenas. Como observa Nascimento (2021, p. 237), “existiam diversos povos indígenas e africanos com histórias e culturas diferentes que se encontravam em Macapá. Muitas vezes, eram aliados, mas em outras, não”. Além disso, há registros de um fluxo expressivo de africanos oriundos, sobretudo, da região das Guianas²⁸, o que contribuiu para ampliar a diversidade étnica na região.

No caso específico de Macapá, essa pluralidade marcou de maneira decisiva a conformação social local, formada pela convivência de distintos povos africanos e indígenas. As relações estabelecidas entre essas etnias e culturas, conforme assinala Custódio (2016), revelam ora alianças estratégicas, ora disputas e tensões, evidenciando um território historicamente atravessado tanto pela resistência quanto pela pluralidade étnico-cultural, como destaca o autor:

Esses africanos vieram de várias regiões do Brasil e das Guianas fugidos da escravidão, sendo que foi através dos ameríndios locais que eles instalaram-se na região Norte e no Amapá formando vários quilombos (Custódio, 2016, p.69).

Com a abolição da escravidão em 1888, a população negra no Amapá, assim como em outras regiões do Brasil, foi lançada à própria sorte, sem qualquer amparo do Estado ou políticas de inclusão social. O fim legal da escravidão não significou a superação das desigualdades históricas, mas apenas a transição para novas formas de exclusão. Como bem sintetiza os versos do samba de enredo da escola Estação Primeira de Mangueira (1988), já citado nesta mesma pesquisa: *“Livre do açoite da senzala, preso na miséria da favela”* —

²⁸ Região localizada na costa norte da América do Sul, colonizada por nações europeias como França, Holanda e Inglaterra, correspondendo atualmente, respectivamente, à Guiana Francesa, ao Suriname e à Guiana.

uma potente metáfora que remete à realidade enfrentada pelos negros no período pós-abolicionista, marcada pelo abandono, pela marginalização e pela luta contínua por dignidade.

Esmeraldina dos Santos (2002), em *Histórias do meu povo*, enfatiza o cenário de abandono e invisibilização enfrentado pela população negra no Amapá após o fim da escravidão. Esse período foi marcado por um processo sistemático de marginalização das comunidades negras, que passaram a sofrer ainda mais com a negação de seus direitos e a desvalorização de suas culturas. Tal contexto contribuiu para a perpetuação das desigualdades raciais e sociais na região, tal como ocorreu em todo o país. Nesse sentido, a autora afirma:

De 1888 para cá muita coisa aconteceu. A escravidão no Brasil continua a mesma. Benedita Carlota do Rosário nasceu em 13 de maio, mas nada mudou, também era filha de escravos. Negra, tinha que trabalhar desde pequena para sobreviver; a vida era dura demais. Hoje, escrevendo este livro, vejo que a escravidão continua com homens, mulheres e crianças em canavial, dentro de casa de farinha, noite e dia, sem parar, para ganhar 3 vinténs. Dizia o meu avô: — “A cabeça do animal é melhor que a do homem negro: se não é doutor e nem trabalhador é escravo, sim senhor (Santos, 2002, p.16).

Para Costa et al (2020) a partir da Proclamação da República, em 1889, o Amapá perde gradualmente sua importância estratégica e militar, o que provocou um processo de esvaziamento populacional na vila de Macapá, à medida que parte de seus habitantes migrou para outras províncias do Grão-Pará.

Nesse cenário, no alvorecer do século XX, a população negra local conseguiu exercer certa liberdade para preservar e difundir suas expressões culturais, incluindo práticas como danças, culinária e vestimenta. No entanto, com o crescimento da presença negra em Macapá, surgiram os primeiros episódios de repressão cultural e manifestações de racismo institucionalizado, especialmente por parte da Igreja Católica.

De acordo com Costa et al. (2020, p. 80), o primeiro caso registrado ocorreu em 1913, com a chegada do padre belga Júlio Maria Lombaerde, que “proibiu a prática de danças e canções tradicionais das comunidades negras”. Ainda segundo os autores, essa postura repressiva da igreja católica foi reiterada em 1948, com a chegada dos missionários italianos do Pontifício Instituto das Missões (PIME), que também condenaram publicamente as festividades culturais promovidas por essas comunidades, demonstrando a continuidade da tentativa de silenciamento das manifestações culturais de herança africana.

Entretanto, o episódio mais emblemático ocorreu em 1944, com a chegada do primeiro governador ao recém-criado Território Federal do Amapá, Janary Gentil Nunes²⁹. Para

²⁹ Janary Gentil Nunes foi o primeiro governador do Território Federal do Amapá, nomeado em 27 de dezembro de 1943, logo após a criação do território pelo governo federal.

Custódio (2016), esse processo incluiu o remanejamento populacional e a imposição de novos valores e hábitos, consolidando uma nova identidade urbana para Macapá, baseada na modernização e no controle estatal sobre as expressões culturais locais, conforme destaca o autor:

Em Macapá, com a abolição dos/as escravizados/as, os governantes se sentiram incomodados pela cotidiana presença dos negros na capital amapaense e por isso, decidiram transferi-los, segregá-los e excluí-los para a periferia de Macapá. Atualmente essa periferia é o bairro do Laguinho, onde até hoje moram descendentes dos escravos, os afrodescendentes, que continuaram mantendo uma tradição baseada na cultura africana (Custódio, 2016, p. 69)

Embora a população negra no Amapá tenha sido historicamente submetida a diversas formas de repressão, suas manifestações culturais e religiosas não apenas resistiram, como também se fortaleceram diante das adversidades. Essa resistência consolidou-se como elemento central na construção de uma das mais significativas identidades culturais da região: o Marabaixo³⁰. Segundo Piedade Lino Videira (2010), em sua tese de doutorado, *Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação* o Marabaixo é uma expressão cultural afroamapaense que simboliza não apenas a preservação de tradições, mas também a luta e a resistência da comunidade negra no Amapá, conforme explica a autora:

(...) o quanto pulsam as expressões de África em nós macapaenses por intermédio das maiores expressões culturais denominadas de Marabaixo, Batuque e Religiões de Matriz Africanas e diversas expressões culturais que evidenciam a pluralidade cultural presente no Estado do Amapá de predomínio afrodescendente (Videira, 2010, p.45).

Ainda sobre o Marabaixo, Custódio (2016), se debruça ao constatar que é uma manifestação cultural afroamapaense de maior identidade negra no Amapá, conforme aponta:

Destacamos que o Marabaixo é hoje uma manifestação cultural popular afro amapaense, nascendo assim das diferentes etnias que foram transportadas de suas terras de origem para o Brasil. É uma mistura de dança, religiosidade e ancestralidade africana que tem orgulho, determinação e resistência. É ainda, um ritual que compõe várias festas católicas populares em oito comunidades negras da área metropolitana de Macapá e Santana no Estado do Amapá (Custódio, 2016, p.71).

Pelo exposto, a partir dos levantamentos realizados sobre a presença africana no Brasil — com ênfase especial no contexto amapaense —, buscou-se traçar um panorama histórico que evidenciasse as contribuições das populações negras a partir de suas vivências sob a ótica de lutas e resistências, frequentemente invisibilizadas pelas narrativas históricas

³⁰ Marabaixo é uma manifestação cultural afroamapaense que combina dança de roda, canto e percussão, com raízes na escravidão e forte ligação com a fé e a religiosidade.

hegemônicas. Reconhecer essas contribuições é fundamental para a compreensão crítica dos processos que constituem as identidades brasileira.

1.3 O PERCURSO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO NEGRO

*“Vai, moleque, vai chamar o pessoal A senzala está em festa, a alegria é geral Madrugada adentro
terá comemoração
Vai buscar os capoeiras Viva a libertação!”*

O trecho do samba de enredo acima, *O Mundo de Hilário de Ojuobá*³¹ composto por S. P. R. Santos e Ormindo para o carnaval carioca de 1978 da Associação Recreativa Bloco de Carnaval Vai Se Quiser, refere-se à celebração da assinatura da Lei Áurea, acompanhada de uma percepção de liberdade recém-conquistada. No entanto, a festividade expressa nos versos se choca com a realidade do pós-abolição, marcada por um novo “cativeiro social” — caracterizado pela exclusão, pela pobreza e pela ausência de políticas públicas de integração. A euforia inicial contrasta com o silêncio das autoridades quanto à garantia de terra, trabalho, moradia e educação, revelando um projeto de abolição incompleto cujos efeitos estruturais ainda persistem na sociedade brasileira.

Mais de quatro décadas depois, uma nova percepção sobre esse mesmo processo histórico surge no samba de enredo apresentado pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, em 2018, intitulado *“Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”*³², o samba utiliza um tom direto e denunciatório, expressando nos versos:

*“E assim, quando a lei foi assinada Uma Lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel.”*

Diferentemente do samba de 1978, que ainda traz resquícios de celebração, a composição de 2018 apresenta uma crítica contundente à chamada “bondade cruel” da elite escravocrata e do governo, que libertou os escravos sem assegurar dignidade ou cidadania à população negra. Ao confrontarmos esses dois sambas — separados por mais de quatro décadas —, percebemos como letras de sambas de enredo também refletem as transformações nas

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5B1PNgzvd0M>

³² <https://www.letras.mus.br/gres-paraíso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravida/>

percepções sociais e históricas sobre contexto da abolição no Brasil.

Histórica e socialmente o processo de dismantelamento do sistema escravocrata e senhorial ocorreu sem que os recém libertos recebessem qualquer tipo de assistência ou garantia que facilitasse sua transição para o regime de trabalho livre. Os antigos senhores foram dispensados da responsabilidade de prover a subsistência e segurança dos ex- escravizados, enquanto o Estado, a Igreja ou outras instituições não assumiram nenhuma obrigação específica para prepará-los para essa nova realidade de vida e trabalho, conforme destaca Florestan Fernandes (2008), no livro *A Integração dos Negros na Sociedade de Classes*, sobre a nova realidade da população negra recém liberta:

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (Fernandes, 2008 p. 29).

Compreender a Lei nº 10.639/2003 — que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino — requer também o reconhecimento das lutas históricas que a antecederam, ressaltando o protagonismo do movimento negro.

De acordo com Nilma Lino Gomes, Paulo Silva e José Eustáquio Brito (2021), no artigo *Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Lutas, Conquistas e Desafios*, desde o início do século XX, organizações do movimento negro inspiraram-se no legado de resistência dos africanos escravizados e em movimentos internacionais, conforme apontam:

A ação do movimento negro, não só no combate ao racismo, mas também na proposição política de alternativas para a correção das desigualdades raciais, vivenciou uma trajetória histórica de amadurecimento político ao longo do século XX. As organizações negras constituídas a partir do início desse século inspiraram-se no legado de resistência negra deixado pelos africanos e africanas escravizados e seus descendentes. Além de uma experiência interna de lutas contra a escravidão, a opressão e o racismo no decorrer do processo histórico brasileiro, essas organizações também se inspiraram em referências internacionais, tais como o movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, nos anos 1950 e 1960, as lutas de libertação e os processos de descolonização dos países africanos de língua oficial portuguesa, nos anos 1960 e 1970, e a articulação internacional pelo fim do regime do Apartheid (1948 a 1994), na África do Sul (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.03).

Dentre as diversas reivindicações sociais, Sales Augusto dos Santos (2005) no artigo *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro*, destaca a atuação do movimento negro na luta por uma educação antirracista, com ênfase na inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Essas demandas buscavam não apenas

combater a discriminação racial no ambiente escolar, mas também promover o reconhecimento da contribuição dos povos negros na formação da sociedade brasileira, conforme enfatiza o autor:

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (Santos, 2005, p.23).

Segundo Nilma Lino Gomes, Paulo Silva e José Eustáquio Brito (2021), a defesa de uma educação democrática, comprometida com a superação das desigualdades raciais, sempre ocupou lugar central nas pautas do movimento negro, tanto no passado quanto no presente, conforme os autores apontam:

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.04).

No artigo *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*, Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003) destacam que o Movimento Negro, especialmente a partir da criação do Movimento Negro Unificado³³³ (MNU) em 1979, passou a denunciar com mais força o racismo institucionalizado nos materiais escolares. O MNU criticava a representação estereotipada dos negros nos livros didáticos e defendia a valorização das identidades culturais negras, combatendo a hegemonia da cultura ocidental e exigindo a revisão crítica dos conteúdos escolares, conforme apontam os autores: “É nesse contexto que se integram a crítica e a proposta de reformulação curricular, explicitando-se o livro didático, em virtude de sua depreciação do negro, e a História da África,

³³ A criação do MNU (Movimento Negro Unificado) ocorreu em 18 de junho de 1978, com lançamento público em 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. O movimento foi fundado durante a ditadura militar como resposta à discriminação racial e à violência policial, reunindo mais de duas mil pessoas no ato de lançamento.

alimento para identidade cultural” (Rosembarg; Bazilli; Silva, 2003, p. 137).

Dessa forma, podemos afirmar que tais reivindicações constituíram o embrião da Lei nº 10.639/2003, na medida em que impulsionaram a formulação de políticas públicas voltadas à promoção de uma educação antirracista, à desconstrução da perspectiva eurocêntrica predominante no ensino brasileiro e à valorização e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira no âmbito educacional.

Neste contexto, é importante considerar o impacto do regime militar (1964–1985) nas lutas por direitos sociais e raciais. Para Nilma Lino Gomes, Paulo Silva e José Eustáquio Brito (2021), esse período foi marcado pela repressão aos movimentos sociais e pela censura a qualquer contestação da ordem vigente, de acordo com os autores:

No período da ditadura militar (1964–1985), o regime ditatorial coibiu, perseguiu e proibiu os temas das desigualdades sociais e raciais. O discurso público era amplamente controlado pelo regime e foi marcado pela ausência de antagonismo e de crítica, orientado que estava pela defesa da ditadura militar e do conservadorismo na política e nos costumes. Esse período acentuou a hegemonia do mito da democracia racial como forma de interpretação do Brasil, e discursos divergentes eram carimbados como antipatriotas e causadores de divisionismo (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.03).

Indo além, Nilma Lino Gomes, Paulo Silva e José Eustáquio Brito (2021) sustentam que, com a reabertura política no Brasil, na década de 1980, novos caminhos se abriram para o enfrentamento das desigualdades raciais, impulsionados pelas lutas históricas do Movimento Negro. Nesse contexto de redemocratização, a pauta antirracista ganhou força e visibilidade, conforme destacam:

No final da década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990 a luta do movimento negro pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil, continuou muito ativa. Ela foi sendo, aos poucos, aprimorada e as propostas de políticas de promoção de igualdade na educação começam a se tornar mais densas e públicas. Essa pauta foi fortalecida em diversos eventos: no centenário da abolição em 1988; em paralelo, 1987–1988, na Assembleia Nacional Constituinte; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995 (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.04).

Outro momento importante foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Conforme destaca Sueli Carneiro (2002) no artigo *A Batalha de Durban*, esse evento representou um marco fundamental no reconhecimento global da existência do racismo e de suas consequências. Para a autora, a conferência foi um espaço decisivo para que os países assumissem responsabilidades históricas, conforme destaca:

Após a queda do muro de Berlim, as Conferências Mundiais convocadas pelas Nações Unidas tornaram-se espaços importantes no processo de reorganização do mundo e vêm se constituindo em fóruns de elaboração de diretrizes para políticas públicas. Como vimos reiterando em outros artigos, ao longo dos anos 1990, as várias Conferências deram visibilidade a temas essenciais, tais como direitos humanos, meio ambiente, direitos reprodutivos, gênero e pobreza, entre outros. Espera-se que o mesmo aconteça em relação ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância no Brasil e no mundo. Por isso, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi motivo de grandes expectativas e esperanças para o Movimento Negro do Brasil e para o conjunto da população negra (Carneiro, 2002, p. 01).

Durante o evento, os países participantes reafirmaram o compromisso com a adoção de políticas de ação afirmativa, o que impulsionou, no Brasil, debates e iniciativas voltadas à promoção da equidade racial. Esse marco inicial teve papel decisivo no desdobramento de ações e diálogos sobre as relações raciais em diversos espaços sociais, incluindo a escola básica.

Conforme observa Santos (2005), a aprovação da Lei n.º 10.639/2003 constituiu um importante instrumento de ação afirmativa ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996. A mudança tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, representando um avanço significativo para a promoção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o combate ao racismo, como enfatiza o autor:

(...) o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Santos, 2005, p.32).

É inegável que o Movimento Negro desempenhou um papel central na formulação e na conquista de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil. Atuando como protagonista nas lutas sociais, sua mobilização foi decisiva para inserir o debate sobre o racismo estrutural e suas implicações nas agendas políticas e educacionais. Esse processo resultou em avanços significativos, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, representando um marco na luta pela valorização da identidade negra no espaço educacional.

Com a lei 10639/03 deu-se também a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a implementação de ações afirmativas e com a articulação de políticas públicas voltadas à

equidade racial. Entre as conquistas subsequentes, destaca-se a sanção da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecendo diretrizes para o enfrentamento das desigualdades raciais em áreas fundamentais como saúde, educação, trabalho e cultura.

A ampliação do reconhecimento das lutas históricas do povo negro também se expressou na oficialização do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, por meio da Lei nº 12.519/2011. Celebrado em 20 de novembro, o dia simboliza a resistência e as contribuições da população negra à formação da sociedade brasileira. No campo da inclusão educacional e do mercado de trabalho, a implementação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades públicas, e da Lei nº 12.990/2014, que reservou 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros, configuram avanços significativos na democratização de oportunidades.

Adicionalmente, a Resolução nº 08/2012 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, reconhecendo a especificidade histórica e cultural das comunidades quilombolas e assegurando seu direito a uma educação contextualizada, plural e de qualidade.

Para Nilma Lino Gomes, Paulo Silva e José Eustáquio Diniz Alves (2021), essas conquistas evidenciam o impacto das lutas históricas do Movimento Negro na construção de uma sociedade democrática e plural, reafirmando a importância da continuidade das ações afirmativas como instrumentos de justiça social, conforme apontam:

A implementação das ações afirmativas de promoção da igualdade racial ressignificou a luta pelo direito à educação no Brasil. A entrada de sujeitos pertencentes a coletivos diversos e historicamente tratados como desiguais no ensino superior público e, principalmente, nas universidades públicas federais, a presença de pessoas negras nos concursos públicos da administração federal por meio da implementação das cotas raciais em decorrência da Lei 12.990/14, as várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, bem como os direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.11).

No contexto amapaense, observam-se os desdobramentos da Lei nº 10.639/03. Elivaldo Custódio e Eugênia Foster (2016), no artigo *Políticas educacionais e ações afirmativas no Amapá: o Programa Amapá Afro*, destacam que o Governo do Estado do Amapá, impulsionado principalmente pelas pressões do Movimento Negro local, sancionou as Leis nº 1.196/2008 e nº 1.519/2010. Ambas visam garantir a efetivação da Lei nº 10.639/03, promovendo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de instituírem o Programa Amapá Afro.

Segundo os autores, essas iniciativas representam avanços significativos nas políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial no estado:

O programa Amapá Afro surgiu no cenário educacional amapaense de maneira interessante, anunciando ações que teriam como propósito a implementação da Lei nº 10.639/2003, ideia que é reforçada pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 075 de 26 de outubro de 2009/CEE-AP (Custódio; Foster, 2016, p.191).

Ainda como resposta as demandas dos movimentos locais, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP), em meio a um processo de reestruturação interna, criou um núcleo específico para a educação voltada à população afrodescendente, conforme destaca Elivaldo Custódio sobre essa criação:

Desta forma, a SEED, atendendo reivindicações, criou o NEER no dia 29/05/2008, a partir de um processo de reestruturação desta secretaria, atendendo à publicação do Decreto nº. 4.258 publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá em 2008, o qual dar ênfase a necessidade de estruturar um núcleo de educação voltado para a educação das relações étnico-raciais. (Custódio, 2014, p.05).

Pelo exposto, a trajetória de resistência da população negra no Brasil — especialmente por meio da atuação do Movimento Negro, evidencia a necessidade de continuidade das ações que enfrentam as desigualdades estruturais e asseguram o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e econômicas desses sujeitos na formação do país. A permanência dessa luta reafirma que cada conquista resultou de mobilizações coletivas que desafiaram — e continuam a desafiar — mecanismos de exclusão e silenciamento. Nesse sentido, avançar na construção de um projeto social comprometido com a superação do racismo envolve tanto a defesa dos direitos já instituídos quanto a ampliação de iniciativas que tenham na educação e na cultura elementos centrais para o fortalecimento da cidadania e das relações étnico-raciais no Brasil.

1.4 A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003 NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E NO COMBATE AO RACISMO DENTRO E FORA DOS ESPAÇOS ESCOLARES

*“É hora da verdade
A liberdade ainda não raiou. Queremos o direito de igualdade. Viver com dignidade,
Não representa favor.”*

Inicia-se esta subseção com o diálogo estabelecido a partir de um trecho do samba de

enredo da escola carioca Unidos de Vila Isabel, intitulado “*Direito é Direito!*”³⁴, composto por Jorge King, Serginho Tonelada, Fernando Partideiro, Zé Antônio e J. C. Couto, apresentado no carnaval de 1989 em homenagem ao bicentenário da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão³⁵. Trata-se de uma composição de forte caráter político e educativo, que articula memória, denúncia e esperança.

A letra evidencia os direitos proclamados na referida declaração, ao mesmo tempo em que denuncia a persistência das desigualdades sociais e a seletividade do sistema de justiça. Ao afirmar que “a liberdade ainda não raiou” e que “viver com dignidade não representa favor”, o samba questiona a efetividade desses direitos no cotidiano brasileiro, especialmente no que diz respeito à população negra e às classes historicamente marginalizadas.

Adentrando o campo legislativo, como mencionado anteriormente, a Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental nas políticas públicas voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional. Essa legislação, fruto das lutas históricas do Movimento Negro, tornou obrigatória a inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares das redes pública e privada de ensino, configurando-se como um instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural e à reprodução das desigualdades no ambiente escolar.

Nesse sentido, Leidiane Teixeira, Maria do Rosário e Maria Nunes (2024), no capítulo *A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar: identidade, preconceito, racismo e discriminação*, que integra o livro *20 anos da Lei 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira*, sustentam que a efetivação do direito à educação de qualidade e à valorização da diversidade étnico-racial é indispensável para a promoção da igualdade racial e para a superação das desigualdades historicamente impostas à população negra, como destacam em suas análises:

Além disso, precisamos considerar que a educação da sociedade brasileira direciona em seu sistema a importância da cidadania, democracia e identidade nacional. Segundo os PCNs, o estudante deverá ser orientado aos conhecimentos das características brasileiras, sua extensão social, material e cultural, na contribuição nacional e pessoal do país (Teixeira; Rosário; Nunes, 2024, p.60).

Maria Nilza da Silva (2000), em seu artigo *O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?*, argumenta que a perpetuação da falsa ideia de uma democracia racial — sustentada por décadas — retardou significativamente os debates sobre as questões raciais no país. Essa

³⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vila-isabel-rj/473989/>

³⁵ Historicamente, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi aprovada na França em 26 de agosto de 1789, durante a Revolução Francesa, pela Assembleia Nacional Constituinte. O documento, influenciado pelo Iluminismo, buscava proclamar os direitos naturais e inalienáveis do homem, como liberdade, igualdade e propriedade, e limitar o poder do Estado.

narrativa ilusória reduziu a complexidade da presença negra na sociedade brasileira a uma mera constatação estatística da diversidade, negando a existência concreta e cotidiana do racismo estrutural:

A questão racial no Brasil vem sendo aos poucos desvendada, embora seja nítida a resistência ao reconhecimento de sua importância, e a ausência de estudos explicada pela existência de uma democracia racial que se adapta à ideologia de defesa do embranquecimento como extermínio da raça negra (Silva, 2000, p.100).

A persistente desigualdade racial no Brasil também se revela por meio de dados socioeconômicos que evidenciam a superioridade das condições de vida da população branca em comparação à negra. Segundo Rafael Osório (2021), em *A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas*, mais do que os números, importa a realidade concreta que eles revelam: um cenário em que pessoas brancas acumulam mais privilégios — como maior renda, acesso à educação e moradia digna — enquanto pretos e pardos enfrentam dificuldades mais acentuadas em quase todos os aspectos da vida social.

A desigualdade e a discriminação racial andam juntas no Brasil desde a chegada dos portugueses, que erigiram a colônia com base na escravização dos negros da terra e da África. A desigualdade racial entre os senhores brancos e os escravos negros, indígenas, e mestiços era justificada, de início, pela suposta superioridade religiosa; depois, com a emergência do racismo pseudocientífico do século XIX, também por fantasias de superioridade biológica e cultural. Durante a maior parte da história brasileira, a desigualdade racial foi reconhecida, preservada e garantida contra a resistência dos negros. Objetivava-se mantê-la, não combatê-la (Osório, 2021, p. 07).

As questões étnico-raciais também demandam atenção especial às dimensões estéticas — em particular, à valorização do cabelo afro — e às práticas de bullying³⁶.³⁶ Conforme argumentam Leidiane Teixeira, Maria do Rosário e Maria Nunes (2024), a estética deve ser compreendida como expressão de identidade e marca pessoal. Por outro lado, o bullying configura-se como prática agressiva, repetitiva e sistemática, que atua como mecanismo de exclusão social e de violência simbólica.

Na escola Básica, já ouvimos inúmeros relatos de estudantes, afirmando que seu cabelo fora alisado pela mãe antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, para evitar problemas com o bullying. E, por causa de suas características físicas, muitos são impedidos de participar de brincadeiras por não ser considerado bonitos pelas colegas, por estes possuírem cabelo crespo e pele negra. Diante destes relatos, percebemos o quão importante é o papel da escola no processo de educar, socializar, orientar e ensinar de forma clara

³⁶ O bullying refere-se à intimidação sistemática entre pares, envolvendo agressões físicas, verbais ou psicológicas, conforme definido pela Lei nº 13.185/2015. Já o racismo constitui discriminação baseada em raça, cor, etnia ou origem, inserida em estruturas sociais históricas e tipificada como crime pela Lei nº 7.716/1989, não podendo ser reduzido a uma forma de bullying.

e consciente a história do afrodescendente, bem como a importância do empoderamento da estética e do respeito a diversidade (Teixeira; Rosário; Nunes, 2024, p.67).

Para além da crítica às dimensões estéticas e às práticas discriminatórias, as propostas antirracistas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reconhecem a população negra como sujeito histórico e como produtora de cultura, ciência e saberes. Tais diretrizes contrapõem-se à lógica eurocêntrica que, ao longo do tempo, atribuiu às populações negras uma condição de subalternidade cultural e intelectual. Entre suas principais orientações, destacam-se:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 22).

Dessa forma, o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar constitui o eixo central das discussões sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar, especialmente à luz da Lei nº 10.639/2003. Kabelenge Munanga (2015), assinala que os problemas sociais da contemporaneidade têm raízes históricas profundas, ligadas à formação étnico-cultural de cada povo:

Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas (Munanga, 2015, p.22).

Segundo Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), no artigo *Movimento negro e educação*, demonstram como o Brasil, historicamente, impediu o acesso de negros à escolarização formal, reproduzindo desigualdades estruturais até os dias atuais:

Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entre tanto, almejar estudos de instrução média e superior. Nessas escolas dos

jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo (Gonçalves, Silva, 2000, p. 135).

No cenário atual, é comum associar o debate sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar à atuação do Movimento Negro. Contudo, Nilma Lino Gomes (2005), no livro *Superando o racismo na escola*, argumenta que restringir essas discussões a militantes, políticos ou sociólogos é negligenciar o papel fundamental da escola como espaço legítimo para o diálogo e a reflexão crítica:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Gomes, 2005, p. 147).

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição comprometida com a formação integral do ser humano, assume papel central na implementação da Lei nº 10.639/2003. Essa legislação busca tanto valorizar as contribuições dos povos africanos na formação histórica e cultural do Brasil quanto combater as manifestações de racismo ainda presentes na sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) reforçam esse compromisso ao atribuir à escola um papel ativo na superação das desigualdades:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Esse entendimento amplia o papel da educação para além da mera transmissão de conteúdos, atribuindo-lhe a missão de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005):

Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (Gomes, 2005, p. 170).

Nessa análise, a autora destaca a necessidade de que todos os agentes educacionais

compreendam os conceitos de racismo, preconceito e discriminação — os quais, embora muitas vezes utilizados como sinônimos, apresentam distinções fundamentais. A apropriação crítica desses conceitos é essencial para desarticular ideologias e discursos que historicamente legitimam hierarquias sociais e raciais, como enfatiza em sua reflexão:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (Gomes, 2003, p.149).

Para Joel Rufino dos Santos (1984), o racismo consiste na construção de hierarquias entre “raças”, associada à tentativa de explicar fenômenos sociais e culturais a partir de características biológicas ou genéticas. Trata-se de um mecanismo ideológico que busca legitimar a opressão e a dominação de determinados grupos sobre outros, com base nas diferenças fenotípicas entre os seres humanos, conforme destaca o autor:

Racismo é um sistema que afirma superioridade de um grupo racial sobre outros...O que é um grupo racial? A pergunta parece tola: ninguém confunde um preto com um branco, um índio com um japonês e, se for um bom observador, também não confundirá um judeu com um italiano. Nenhum desses grupos de pessoas, é, porém, uma raça. Pretos e brancos são apenas grupos de indivíduos que têm essas cores (Santos, 1984, p. 11).

Para dar continuidade à reflexão sobre esses conceitos, Nilma Lino Gomes (2005) ressalta que o preconceito refere-se a uma ideia ou opinião formada previamente, geralmente influenciada pelo contexto social, histórico e educacional do indivíduo. A autora explica:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (Gomes, 2005, p.54).

A mesma autora argumenta que a discriminação é uma prática que viola os direitos fundamentais das pessoas, baseada em critérios arbitrários e injustos, como raça, gênero, idade ou religião. Trata-se de um comportamento que perpetua e reforça desigualdades sociais, conforme afirma:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2005, p. 55).

O enfrentamento ao racismo não deve ser concebido como uma iniciativa isolada ou de responsabilidade exclusivamente individual. Trata-se, antes, de uma ação coletiva, sobretudo no âmbito educacional, essencial para a superação das desigualdades estruturais historicamente construídas na sociedade brasileira. Conforme ressalta Barbara Carine Pinheiro (2023), em sua obra *Como ser um educador antirracista*, é somente a partir do engajamento conjunto de educadores, gestores, estudantes e comunidades escolares que se pode construir uma prática pedagógica acolhedora e transformadora.

A autora argumenta que a perspectiva antirracista não se resume à negação do racismo, mas se materializa na afirmação positiva das identidades negras e no resgate da ancestralidade africana como referência formativa. Em suas palavras: “Enquanto, numa perspectiva afrocentrada, a minha preocupação fundamental é me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo (...), a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o Ocidente fez de nós” (Pinheiro, 2023, p. 41). Ao resgatar as contribuições históricas da população negra nas ciências, nas artes e nos saberes filosóficos, a autora propõe uma ruptura com a lógica colonial que insiste em desqualificar a experiência negra.

Nesse sentido, adotar práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica, o enfrentamento às diversas formas de discriminação e a valorização das múltiplas identidades é assumir o compromisso de transformar a escola em um espaço de resistência, reconstrução de saberes e emancipação social.

Para dar sustentação ao fortalecimento das identidades e dos direitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecem orientações que dialogam diretamente com o combate ao racismo. Dentre elas, destacam-se:

O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade

negada ou distorcida;- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;- o combate à privação e violação de direitos;- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Brasil, 2004, p. 19).

Nesse contexto, Glória Moura (2005), no artigo *O direito à diferença*, chama atenção para um problema estrutural na educação brasileira: a negação da identidade por parte de muitos cidadãos, fruto direto da omissão histórica da escola em relação à valorização das origens culturais afrodescendentes. A autora ressalta que uma das motivações para a escrita de seu trabalho foi justamente a constatação de que inúmeros brasileiros desconhecem — e, muitas vezes, rejeitam — sua própria identidade étnico-racial, em razão da ausência de uma formação escolar que reconheça e afirme sua ancestralidade. Conforme afirma: “pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são, foi um dos motivos para escrever este artigo” (Moura, 2005, p. 69).

Além disso, Glória Moura destaca que os dados do último censo do IBGE³⁷ à época revelavam que cerca de 45% da população brasileira se identificava como mestiça, compondo majoritariamente as camadas da classe trabalhadora menos favorecida. Apesar de sua expressiva contribuição para o desenvolvimento histórico, cultural e econômico do país, essa parcela da população permanece à margem das narrativas escolares hegemônicas, invisibilizada por uma educação que pouco dialoga com suas vivências e identidades.

A autora denuncia ainda que o modelo escolar brasileiro é historicamente excludente, centrado em uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera a pluralidade de origens dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Para ela, esse processo de apagamento histórico e cultural constitui um dos principais entraves à efetiva valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Reconhecer esse cenário é fundamental para repensar os currículos, as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas à construção de uma escola comprometida com a equidade racial e com o reconhecimento da diversidade como valor educativo e social.

Essa análise se mostra especialmente pertinente quando observamos que ainda hoje muitas escolas permanecem alheias à realidade sociocultural de seus estudantes, especialmente

³⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

os negros, indígenas e quilombolas. A crítica de Glória Moura dialoga diretamente com os desafios contemporâneos da implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003, cuja proposta é justamente enfrentar esse silenciamento histórico por meio da valorização das identidades afro-brasileiras e africanas no currículo escolar. Assim, sua reflexão reforça a necessidade de uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a promoção da justiça social por meio do ensino de uma história crítica.

Kabengele Munanga (2005, p.15) oferece uma importante contribuição ao debate sobre educação e relações étnico-raciais ao destacar, na apresentação do livro *Superando o racismo na escola*, que o ambiente escolar esteve, por muito tempo, impregnado de preconceitos, estereótipos e visões distorcidas, especialmente no que se refere às temáticas africana e afrodescendente. Segundo o autor, a escola não apenas reproduziu uma narrativa eurocentrada e excludente, como também foi um dos pilares na construção de representações negativas sobre a população negra. No entanto, o autor reconhece que a própria instituição escolar pode desempenhar um papel decisivo na superação dessas distorções, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Para ele, é por meio da implementação dessa legislação e de suas diretrizes que a educação pode colaborar de forma efetiva na desconstrução dos preconceitos e da carga negativa que sustentam visões discriminatórias baseadas na origem étnica, nas crenças religiosas e nas práticas culturais dos estudantes. Conforme afirma o autor:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p.17).

Desta forma, destaca-se que a Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental na promoção da igualdade racial e na consolidação de uma educação antirracista no Brasil. Sua

importância ultrapassa o campo das normativas legais e das pautas político-sociais, devendo consolidar-se no cotidiano escolar como um compromisso ético, epistemológico e pedagógico. A legislação não deve ser compreendida apenas como um instrumento jurídico de enfrentamento ao racismo nas instituições de ensino, mas, sobretudo, como um chamado à reflexão crítica e à ação coletiva no sentido de construir uma escola que reconheça, valorize e celebre as matrizes africanas e afro-brasileiras que constituem a identidade nacional.

Assumir essa perspectiva significa revisar currículos, reorientar práticas pedagógicas e promover a inserção de saberes e vivências historicamente silenciados. Implica, ainda, reconhecer os sujeitos negros como protagonistas na construção da história, da ciência, das artes e da cultura brasileira. Trata-se de lançar as bases para uma educação voltada à justiça social, comprometida com a superação das desigualdades raciais e com a promoção de uma cidadania plena, na qual a diversidade seja compreendida não como exceção, mas como princípio constitutivo da convivência democrática.

Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003 revela-se não apenas como um avanço no campo legal, mas como uma ferramenta político-pedagógica indispensável à ressignificação dos espaços escolares. Quando implementada de maneira crítica, contextualizada e contínua, ela transforma a escola em território de resistência, de valorização das identidades negras e de produção de novos sentidos sobre o que é ser negro no Brasil. O desafio, portanto, vai além do cumprimento formal da lei: exige o compromisso coletivo com uma educação antirracista enquanto eixo estruturante do processo formativo, capaz de enfrentar o racismo estrutural e de contribuir para a construção de uma cultura educacional pautada na equidade, na dignidade e no respeito às múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

1.5 23 ANOS DA LEI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Passadas mais de duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003 — marco histórico resultante da intensa mobilização do Movimento Negro no âmbito da luta antirracista, conforme discutido anteriormente —, observa-se um avanço normativo significativo no reconhecimento da centralidade da população negra na formação histórica, social e cultural do Brasil. A partir dessa legislação, tornou-se obrigatória a inclusão, nos currículos escolares, do ensino sobre a história do continente africano, das populações africanas, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e do papel do negro na constituição da sociedade nacional, após mais de cinquenta anos de reivindicações dos movimentos sociais.

Nesse contexto, impõe-se a reflexão: o que mudou ao longo dessas duas décadas? Quais são as percepções atuais da sociedade brasileira acerca das relações étnico-raciais? Que lacunas persistem e quais urgências demandam atenção imediata? Embora tais questões exijam análises aprofundadas, alguns elementos se apresentam de forma evidente. Entre eles, destaca-se a fragilidade da formação docente no que se refere ao ensino da temática afro-brasileira, a insuficiência de recursos didáticos e pedagógicos que representem, de maneira efetiva, a pluralidade cultural do país. Essa carência³⁸³⁸ compromete a implementação plena da lei e dificulta a inserção de conteúdos afro-brasileiros e africanos no cotidiano escolar, resultando muitas vezes em abordagens superficiais ou esporádicas.

É nesse contexto que as reflexões de Kabengele Munanga (2005) se tornam centrais para a compreensão dos limites enfrentados pela educação brasileira. O autor enfatiza que tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores têm se revelado insuficientes para abordar, com a devida profundidade e sensibilidade, a complexidade das questões étnico-raciais, como evidencia ao afirmar:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

A partir dessa perspectiva, a formação docente assume papel estratégico na construção de uma educação antirracista. Não se trata apenas da inclusão pontual de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003, mas da necessidade de promover uma mudança mais profunda nas concepções pedagógicas, nos currículos e nas práticas educativas. Tal transformação exige que os professores reflitam

³⁸ Há uma produção significativa sobre o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, destacando-se as seguintes obras: *A África em sala de aula: visita à História contemporânea*, de Leila Leite Hernandez; *Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: Possibilidades e Desafios para a Implementação da Lei nº 10.639/2003*, de Camila Croso e Ana Lúcia Silva Souza; *Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula: saberes para os professores - fazeres para os alunos*, organizada por Renata Felinto; *África e Brasil Africano*, de Marina de Mello e Souza; *Olhar a África: Fontes visuais para a sala de aula*, de Regina Claro; *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*, de Kabengele Munanga; e *História e Cultura Afro-Brasileira*, de Nei Lopes. No entanto, é importante ressaltar que nem todas essas obras chegam às bibliotecas escolares e, quando chegam, muitas vezes permanecem esquecidas nas prateleiras, uma vez que nem sempre há uma divulgação adequada de seus acervos por parte dos responsáveis pelas bibliotecas.

criticamente sobre sua própria formação, suas referências culturais e suas práticas pedagógicas, reconhecendo-se como sujeitos históricos inseridos em uma sociedade racializada e marcada por desigualdades estruturais.

Quanto a problemática do material didático, Rita Mendonça (2020), em sua dissertação de mestrado *História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula: caminhos para combater o racismo*, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), argumenta que o processo de construção da identidade nacional brasileira foi marcado por um profundo silenciamento em relação à cultura africana. A autora mostra que a historiografia tradicional representou a população negra predominantemente como objeto comercial, inserido nas dinâmicas do sistema mercantilista imposto pelas metrópoles, contribuindo para a consolidação de uma narrativa eurocêntrica e excludente. Conforme destaca a autora:

Dessa forma, o africano aparece como pacífico frente ao trabalho escravo, o indígena como o “bom selvagem” e o branco, na figura dos portugueses, como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio. Nesse material didático era relatado apenas a escravização dos africanos, não se fazia referências sobre a resistência dos negros à dominação dos europeus. Portanto, no Brasil, neste período, vai haver um silenciamento muito grande sobre a cultura africana, a historiografia mostrava o negro apenas como objeto comercial que fazia parte de um sistema mercantilista imposto pelas metrópoles (Mendonça, 2020, p. 62).

Ainda que de forma sutil, Rita Mendonça (2020) observa uma remoção gradual de conteúdos estereotipados negativamente sobre a população negra nos livros didáticos, à medida que são inseridos mais conteúdos relacionados à História e Cultura Africana. No entanto, a autora aponta que ainda existem lacunas significativas, bem como um “sumiço” da figura do negro a partir do contexto histórico da década de 1940. Ao analisar a coleção *História: Passado e Presente*, integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2016, a autora destaca:

Não obstante, percebemos um avanço muito grande, em comparação aos relatos das décadas anteriores, sobre a presença do negro no livro didático, sendo que os negros, nesta coleção, estão presentes nos três volumes, em unidades específicas. Entretanto, suas produções culturais e experiências religiosas, assim como, suas lutas e conquistas, aparecem somente nos textos complementares, nos quais também podemos identificar a inserção de diferentes sujeitos no processo histórico, a valorização da pluralidade cultural e aspectos relacionados ao cotidiano da sociedade. Percebe-se através dos textos e imagens deste material didático a intenção do autor em incentivar os jovens a refletirem criticamente, a partir da compreensão do passado, sobre o seu presente e pensar em um agir social responsável e transformador sobre determinadas problemáticas, entre elas, mesmo que ainda timidamente, a questão racial no nosso país. Entretanto, apesar dos avanços, percebemos a ausência dos negros na história do Brasil a partir da década de 1940, quando

os mesmos desaparecem das páginas dos livros didáticos dessa coleção, recolhendo-os ao silêncio que lhes têm sido imposto a décadas (Mendonça, 2020, p. 83).

Outro grande desafio da efetiva implementação da lei 10639/03, refere-se a Base Nacional Curricular Comum, cuja história remonta a 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, que estabeleceu a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reforçou essa necessidade, prevendo uma base nacional comum para a Educação Básica. A BNCC foi formalmente elaborada em 2015, a partir de um processo de análise de currículos e debates com especialistas. Após debates e consultas públicas, a BNCC foi homologada em 2017, com a parte do ensino médio em 2018.

No artigo *A BNCC e a Lei 10.639/2003*, os autores Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva (2021) destacam que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolveu uma preocupação com a formação de cidadãos aptos a se inserirem em uma sociedade globalizada e informatizada. Essa orientação reflete a inclinação da BNCC para uma educação fundamentada em bases científicas e tecnológicas, conforme observam em suas considerações:

Do mesmo modo, salientamos que as narrativas que constituem o currículo da educação básica perpassam por relações de poder e críticas vindas de diferentes setores sociais, como observadas nas versões da BNCC. Na análise desses documentos, foi possível verificar como a temática racial é abordada nos textos, levando em consideração as presenças e as ausências, principalmente após a aprovação da Lei n. 10.639/2003. A partir delas, também constatamos avanços, continuidades e retrocessos no que tange ao direito de aprendizagem das culturas negras brasileiras. Nesse sentido, a primeira versão da BNCC, a dita BNC, sinaliza uma maior abertura em relação à temática da pluralidade cultural, da valorização das experiências sociais e do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais. Em sua segunda versão, é possível constatar que as temáticas que contemplam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 foram retiradas do texto, o que representa um retrocesso e ameaça a educação pública (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p.17).

Contribuindo para essa discussão, Assis Leão da Silva e Clesivaldo da Silva (2021), no artigo *A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista*, argumentam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto proposta de unificação dos currículos da Educação Básica nacional, priorizou a formação técnica em detrimento de uma formação baseada no multiculturalismo e na pluriétnicidade. Isso ocorre porque o documento trata essas questões como temas transversais e integradores, conforme destacam os autores:

Na BNCC, quando aparece o termo “Educação das Relações Étnico Raciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito, embora no endereço eletrônico para acesso a BNCC tenham disponibilizado tutorias/guias, como material de apoio para implementação do documento e, entre os documentos de apoio disponibilizados, a cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos” (Leão da Silva; Silva, 2021, p.565).

Os autores também destacam que, ao definir diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca uma uniformização educacional que, embora apresentada sob o discurso da equidade, está ancorada em pressupostos neoliberais e neoconservadores. Tal orientação reforça uma concepção eurocêntrica de educação e estabelece uma estrutura curricular engessada, que tende a desconsiderar — ou até mesmo invisibilizar — as particularidades regionais e as diversidades étnico-culturais presentes no contexto brasileiro:

A elaboração do currículo prescrito na BNCC foi realizada pela comissão de especialistas conforme Portaria do MEC nº 592/2015. A comissão instituída do ponto de vista da oferta de um currículo com vista a promover uma educação socialmente referenciada e de qualidade é abandonada para priorização da oferta de um currículo mínimo. Em meio aos acontecimentos que culminaram na aprovação da BNCC, é possível problematizar os conteúdos/temáticas apontados pelos movimentos sociais na fase de elaboração do documento, principalmente a demanda do movimento negro, reforçada pela Lei nº 10.639/2003 que promoveu a obrigatoriedade da história e cultura afrobrasileira nos currículos da educação básica e que, mais tarde, é reforçada pela Lei nº 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena (Leão da Silva; Silva, 2021, p.562).

No caso do Amapá, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) foi elaborado por meio do Regime de Colaboração entre o Estado e os municípios, com o objetivo de atender a todas as instituições de ensino — públicas (estaduais e municipais) e privadas — que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. O documento não estabelece distinções entre as redes de ensino, mas propõe um conjunto de saberes pedagógicos ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais se configuram como essenciais para a trajetória escolar dos estudantes. Ao mesmo tempo, reafirma o respeito à autonomia pedagógica das escolas, conforme o próprio RCA destaca:

Este referencial é fruto de estudos e discussões promovidos pela equipe de currículo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Estado do Amapá (ProBNCC/AP), composta por: 1 Coordenador do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 1 Coordenador da UNDIME, 3 coordenadores de etapa, 22 redatores e Colaboradores especializados na construção do currículo e 3 articuladores de Conselhos Estadual e Municipais de Educação e 1 articulador de Regime de Colaboração. Todo o trabalho teve como premissas as legislações educacionais específicas e experiências das

práticas pedagógicas das salas de aulas, bem como o respeito às tradições do povo amapaense (Amapá, 2018, p. 08).

Embora traga entre suas premissas a valorização das singularidades históricas e culturais da Amazônia, o Referencial ainda reflete a influência de um modelo educacional de base europeia. Esse direcionamento afasta o currículo das realidades locais e das demandas específicas das populações afrodescendentes e indígenas, mantendo, em grande medida, conteúdos orientados por uma perspectiva eurocêntrica. A seguir, algumas informações sobre a abordagem da temática africana no documento organizador curricular da área de Ciências Humanas do RCA, especificamente no componente de História, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Abordagem africana na área de Ciências Humanas no RCA.

Ano	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
6º	História, tempo, espaço e formas de registro	As origens da Humanidade, seus deslocamentos e processos de sedentarização	(EF06HI05) Descrever as modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e povos africanos
6º	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da antiguidade da África (egípcios)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas da África, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades
6º	Trabalho e forma de organização social e cultural	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo
7º	O mundo moderno e a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultural material e imaterial	(EF07HI03) identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas
7º	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	Invasões e expansões na América portuguesa	(EF07HI12) identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)
8º	O mundo contemporâneo: o antigo regime em crise	A Questão do Iluminismo e da Ilustração	(EF08HI-AP01) Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá
	O mundo contemporâneo: o antigo regime em	Revoluções na América portuguesa: as conjurações mineira e	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões na América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com os processos ocorridos

	crise	baiana	na América e na Europa
8º	O processo de independência das Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção de tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros no final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras nas Américas
8º	O processo de independência das Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HIAP01) Identificar os movimentos afros do Amapá
8º	O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil no século XIX: plantations e revoltas dos escravizados, abolicionismo e políticas imigratórias	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas EF08HIAP02) Identificar as manifestações culturais afroamapaenses: marabaixo, batuque, religiosidade
8º	Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre e as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu
8º	Configurações do mundo no século XIX	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus procedentes do continente africano
9º	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período pós-abolição A cultura afro- brasileira como elemento de resistência	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira no contexto pós abolição (EF09HI04) Discutir a importância da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. Discutir a participação do negro na formação da sociedade amapaense
9º	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Colonialismo na África	(EF09HI014) caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano
9º	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização	As questões indígenas e negras e a ditadura	(EF09HI021) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura
9º	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização	As questões indígenas e negras e a ditadura	(EF09HIAP04) Identificar a formação dos quilombos no Amapá
9º	A História recente	Os processos de descolonização na Ásia e na África	(EF09HI021) Descrever e avaliar os processos de descolonização na Ásia e na África

Fonte: Elaborado pela autora com base no Referencial Curricular Amapaense, 2019.

A partir da análise das informações extraídas do Referencial Curricular Amapaense — documento que como já mencionado, constitui um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, observa-se que as propostas apresentadas não contemplam, de forma adequada, os preceitos da Lei n.º 10.639/2003, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme evidenciado na tabela acima, verifica-se que a abordagem da temática africana está majoritariamente centrada nas questões relativas ao período colonial, negligenciando as contribuições históricas, culturais, científicas e civilizatórias dos povos africanos, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardião da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (Brasil, 2004, p. 21).

Dessa maneira, embora tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Referencial Curricular Amapaense (RCA) apresentem potencial para assegurar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, sua estrutura e orientação ainda se mostram insuficientes para a efetiva inserção da história e da cultura africana, afro-brasileira e afroamapaense no currículo escolar. Para que as determinações legais sejam, de fato, cumpridas e contribuam para a consolidação de uma educação antirracista, torna-se imprescindível um processo de ressignificação. Esse processo deve tensionar a BNCC a reconhecer e valorizar as especificidades regionais e, simultaneamente, fortalecer o RCA como instrumento capaz de promover as identidades locais, incorporando de forma concreta a história e a cultura afroamapaense no ensino.

Apesar dessas limitações, é possível ao docente recorrer aos documentos orientadores—no caso do Amapá, o RCA—como base para a elaboração de atividades, ações e projetos que contemplem a História e a Cultura Afroamapaense. É nesse horizonte que se insere o produto educacional resultante desta pesquisa, que busca oferecer subsídios práticos para a valorização dessas temáticas no espaço escolar.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), o parecer CNE/CP nº 3/2004 orienta que as escolas formulem seus documentos de modo a atender às determinações da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal parecer destaca a importância de incorporar, de forma efetiva, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004, p. 14).

Vera Lúcia Martins de Lima Rosa (2022), em sua dissertação de mestrado intitulada *Entre silêncios, ações e práticas: a Lei Federal nº 10.639/2003 e o ensino de História nas escolas estaduais de ensino médio em Itupiranga/Pará (2017–2019)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PPGHIST/Unifesspa), utilizou como uma das fontes de sua pesquisa entrevistas com professores de História de duas escolas estaduais. A pesquisa abordou a relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a implementação da referida lei, além da análise de livros didáticos. Com base nos resultados obtidos nas entrevistas, a autora destacou:

Isso reforça o distanciamento entre a teoria e a prática. Do que adianta reconhecer a importância de um PPP se não o conhecemos bem? Do que adianta um documento cheio de teorias se não é colocado em prática? Se conhecermos pouco os PPPs das nossas escolas, como saber se estão ou não

adequados às legislações vigentes? São muitas inquietações acerca da temática (Rosa, 2022, p.83).

Para Ilma Passos Alencastro Veiga (1998), no artigo intitulado *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) são instrumentos dinâmicos, construídos de forma coletiva e que deveriam ser continuamente ressignificados no cotidiano escolar. No entanto, muitas vezes, permanecem como meras formalidades burocráticas, sem a devida operacionalização na prática pedagógica, conforme enfatiza:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 1998, p.01).

É nessa perspectiva que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve estar alinhado às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003, considerando que a escola exerce um papel determinante na efetivação dessa legislação. Cabe à instituição escolar promover uma prática pedagógica comprometida com a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. Diante disso, para que o PPP e os planos de curso cumpram efetivamente, é essencial que haja um compromisso institucional contínuo com a revisão e atualização desses documentos. Esse processo deve assegurar a implementação de estratégias pedagógicas concretas, bem como o fortalecimento da formação docente — elementos fundamentais para a efetivação de uma educação antirracista.

Antes da implementação da Lei nº 10.639/2003, Eliane Cavalleiro (2000), em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, utilizou entrevistas com profissionais de escolas públicas como método de pesquisa, com o objetivo de investigar as relações étnico-raciais no ambiente escolar. A partir de sua análise, a autora evidencia a resistência por parte das instituições escolares em abordar a temática racial, bem como a falta de preparo dos docentes para lidar com questões étnico-raciais. A autora destaca a presença de um “silêncio” persistente diante de conflitos, agressões ou problemas de relacionamento entre os alunos, conforme enfatiza:

Para essa professora, ignorar a presença do racismo é uma saída diante de um problema com o qual sente não ter poder para lutar. Como ela mesma pergunta: “fazer o quê?” Porém eu pergunto: Até que ponto essa cegueira evita o contato direto com o problema? Até que ponto se podem dissimular as dores e as perdas decorrentes do racismo? (Cavalleiro, 2000, p. 49).

A obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no

currículo da educação básica possui grande potencial para desconstruir preconceitos e contribuir para a formação de uma consciência crítica e inclusiva entre os estudantes. Entretanto, conforme destaca Rafael Alves Santos (2023), no artigo *A Lei 10.639 em perspectiva: a educação escolar como meio para superação do racismo estrutural na sociedade brasileira*, a simples implementação da Lei nº 10.639/2003 não garante, por si só, sua efetividade — como já discutido anteriormente. Ainda assim, o autor ressalta que sua existência reafirma o compromisso da escola com a valorização da diversidade étnico-racial e com a promoção de práticas pedagógicas antirracistas:

Entendemos que o caminho da educação é o mais promissor na busca de se combater o racismo estrutural, desconstruir o mito da democracia racial e de se reverter esse quadro de extrema desigualdade que existe no nosso país. Com isso, é preciso que mais profissionais da área da educação estejam preparados para lidarem com a temática e comprometidos a implementar no seu dia a dia em salas de aula práticas e conteúdos antirracistas. Entretanto percebe-se que o caminho é árduo e sendo sincero, sem muitas expectativas de melhora a curto e médio prazo, sobre tudo por conta dos retrocessos que as lutas sociais sofreram com a ascensão da extrema direita ao poder. Mas que isso não sirva para desmobilizar e desmotivar pois agora mais do que nunca, é o momento de lutar por uma educação verdadeiramente emancipatória (Santos, 2023, p.41).

Em 2013, o governo federal lançou o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira* (Brasil, 2013), ou seja, dez anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Esse plano, em sua segunda edição, apresenta orientações para que educadoras e educadores de todo o país se tornem agentes centrais na plena efetivação da referida lei.

Entre seus objetivos, destacam-se:

- desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), de modo a proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- promover o desenvolvimento de pesquisas e a produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, em âmbito nacional e regional, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pelos objetivos do referido documento, observa-se que parte dos entraves constatados

nos primeiros anos de vigência da Lei nº 10.639/2003 foi gradualmente superada, especialmente no que se refere à formação de professores, ao incentivo às pesquisas e ao acompanhamento por parte do poder público. Ainda que persistam desafios, os resultados alcançados ao longo dos últimos vinte e três anos evidenciam a relevância e o impacto da lei no cenário educacional brasileiro.

A luta, entretanto, permanece constante. Para garantir a efetividade da Lei nº 10.639/2003, torna-se imprescindível investir em políticas públicas consistentes, ampliar de maneira contínua a formação docente, fomentar a produção de materiais didáticos contextualizados e explorar as potencialidades das tecnologias digitais para a disseminação do conhecimento. O compromisso com a educação antirracista seguirá sendo elemento central não apenas para a transformação do ambiente escolar, mas também para o fortalecimento de uma escola democrática, plural e socialmente comprometida nas próximas décadas.

2 SAMBAS DE ENREDO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nunca o carnaval brasileiro esteve tão em evidência quanto na contemporaneidade, especialmente os desfiles das Escolas de Samba. Nesse cenário, destaca-se a diversidade temática apresentada na avenida, que frequentemente aborda aspectos da história e da cultura brasileira, bem como questões sociais, políticas e étnico-raciais. Diante disso, os sambas de enredo consolidam-se como potentes instrumentos didático-pedagógicos, capazes de dialogar diretamente com o ensino de História no Brasil.

Esta seção apresenta a trajetória histórica do carnaval, com ênfase nas festas populares que deram origem ao carnaval das Escolas de Samba no Rio de Janeiro, além de um breve panorama histórico do carnaval no estado do Amapá. Serão também discutidas as questões sociais, políticas e étnico-raciais que, historicamente, permeiam os enredos das agremiações, assim como a dinâmica interna dessas agremiações, com especial atenção ao processo de escolha dos sambas de enredo.

No campo educacional, serão analisadas as potencialidades dos sambas de enredo como instrumentos de apoio à prática docente, especialmente em sua interface com a educação antirracista.

2.1 “GOSTO QUE ME ENROSCO”: DO ENTRUDO AO CARNAVAL DAS ESCOLAS DE SAMBA

O Carnaval é amplamente reconhecido como a maior manifestação festiva popular do mundo, caracterizando-se por reunir sujeitos de diferentes classes sociais, etnias e origens em uma celebração coletiva marcada por expressões de alegria, liberdade e suspensão temporária das normas cotidianas. Tal como enunciado por Chico Buarque³⁹ e Francis Hime⁴⁰ na canção *Vai Passar*⁴¹, essa vivência pode ser compreendida como uma “alegria fugaz”, que ocupa os espaços urbanos e transforma as ruas em palcos de performance e pertencimento.

Para compreender o surgimento e a consolidação das Escolas de Samba — em especial

³⁹ Francisco Buarque de Hollanda é cantor, compositor, violonista, dramaturgo, escritor e ator brasileiro. É considerado por muitos críticos o maior artista vivo da música brasileira.

⁴⁰ Francis Victor Walter Hime é compositor, arranjador, pianista e cantor brasileiro.

⁴¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/francis-hime/376485/>

a centralidade dos enredos nos desfiles —, faz-se necessário revisitar as festas populares que antecederam essa forma organizada de celebração carnavalesca, com ênfase no carnaval do Rio de Janeiro, considerado o berço dessa manifestação cultural. Tradições como o Entrudo, os Cordões, os Blocos e os Ranchos carnavalescos desempenharam papel fundamental na formação do modelo de desfile posteriormente adotado pelas agremiações.

Além disso, a trajetória histórica do samba — inicialmente marginalizado e, mais tarde, incorporado como elemento da cultura brasileira — está intimamente ligada ao processo de institucionalização do carnaval. Tal percurso revela não apenas uma transformação estética e organizacional da festa, mas também uma intensa disputa por reconhecimento cultural e identitário, sobretudo por parte das populações negras e periféricas.

Nesse contexto, torna-se pertinente refletir sobre a formação cultural e identitária do povo brasileiro. A ideia recorrente no imaginário social de que “brasileiro não tem cara” suscita debates acerca da complexa constituição étnico-cultural da nação. A sociedade brasileira resulta da confluência de matrizes indígenas, africanas e europeias que, ao longo dos séculos, entrelaçaram-se e originaram múltiplas formas de ser, viver e celebrar. Diante disso, emergem questionamentos fundamentais: que influências culturais lograram se manter ao longo do tempo? Quais resistiram aos processos de exclusão e apagamento histórico? E quais imprimiram maior força nas práticas sociais e simbólicas do país?

Ainda que as respostas a tais indagações sejam múltiplas e permeadas por disputas e contradições, é possível afirmar que a cultura brasileira se constitui como um campo marcado pela diversidade, pela pluralidade de vozes e pela constante reinvenção de suas tradições. É nesse sentido que o Brasil consolidou a imagem de “país do Carnaval” — uma representação construída tanto a partir da percepção externa quanto da maneira como os próprios brasileiros se apropriaram, ressignificaram e celebraram suas festas populares ao longo do tempo.

Nesse percurso histórico, é imprescindível reconhecer que o carnaval possui origens na Europa medieval, estando intrinsecamente ligado ao cristianismo, mais especificamente ao período que antecede a Quaresma⁴². Essa perspectiva é discutida por Mikhail Bakhtin (2010) no livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Segundo o autor, o carnaval era caracterizado por uma lógica de inversão e subversão das hierarquias sociais, proporcionando um espaço de liberdade, riso e transgressão das normas estabelecidas. Tratava-se de um momento em que a cultura popular e o grotesco ganhavam centralidade, em oposição à rigidez das estruturas eclesiásticas e políticas, conforme destaca o

⁴² Quaresma para os católicos, é um período litúrgico de 40 dias, que começa na Quarta-Feira de Cinzas e termina no Domingo de Ramos, antes da Páscoa.

autor:

os festejos do Carnaval, com todos os atos e ritos cômicos que a ele se ligam, ocupavam um lugar muito importante na vida do homem medieval. Além dos carnavais propriamente ditos, que eram acompanhados de atos e procissões complicadas que enchiam as praças e as ruas durante dias inteiros, celebravam-se também a “festa dos tolos” e a “festa do asno”; existia também um riso pascal muito especial e livre, consagrado pela tradição. Além disso, quase todas as festas religiosas possuíam um aspecto cômico popular e público, consagrado também pela tradição (...) todos esses ritos e espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas e culto e às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal. Ofereciam uma visão de mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida* aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles *viviam* em ocasiões determinadas (Bakhtin, 2010, p.4-5).

Tal relação entre o carnaval e os ritos cristãos é também abordada por Elizabeth La Taille (1996) no artigo *Um olhar “bakhtiniano” sobre o carnaval na canção “Vai Passar” (Francis Hime e Chico Buarque)*. A autora evidencia como os elementos da festa popular dialogam com o imaginário religioso, ressignificando práticas culturais herdadas da tradição cristã medieval. Essa conexão é evocada nos versos da canção *Vai Passar*, de Chico Buarque e Francis Hime: “E um dia, afinal, tinham direito a uma alegria fugaz, uma ofegante epidemia que se chamava Carnaval”. Para a autora a música revela a efemeridade da alegria popular diante das imposições sociais e religiosas, sinalizando o carnaval como uma válvula de escape diante das tensões do cotidiano e das estruturas opressoras. Nesse sentido, o carnaval assume um papel de resistência, remetendo ao conceito bakhtiniano de cultura popular como espaço de subversão, conforme destaca a autora:

O carnaval é apresentado como parte excepcional, porém integrante, da rotina desse tempo passado: um direito atribuído aos homens, uma desforra. Nesse quadro do passado, é patente a separação entre os dias normais e o dia excepcional de alegria. Não há possibilidade de ocorrência do cotidiano e da alegria. Todavia, vê-se, adiante, que o carnaval realiza uma espécie de contaminação, é uma “epidemia” Introduz-se na rotina como um vírus, como um pequenino agente capaz de desarranjar um sistema. Só que, ao contrário dos vírus, a “epidemia” que provoca é desejada, pois resgata a alegria e deixa um gosto de liberdade, ou ao menos de distensão, na lembrança (La Taille, 1996, p. 67).

Essa formação cultural brasileira, também é refletida por Lélia Gonzalez (2024), no livro *Festas populares no Brasil*, em que argumenta que as manifestações festivas estiveram, historicamente, atreladas a um modelo cultural de matriz europeia e católica, imposto com a chegada dos primeiros colonizadores. Segundo a autora, o projeto colonial europeu operou não

apenas no plano material, mas também no plano simbólico e cultural, buscando moldar as práticas e celebrações locais de acordo com os valores, crenças e normas da cultura dominante. Conforme aponta a autora:

A formação cultural brasileira se fez a partir de um modelo que poderíamos chamar de eurocatólico. Por isso mesmo, nossas festas populares se realizam no espaço simbólico estabelecido por esse modelo: as festas gerais, como Natal, Carnaval, São João e Aleluia, inscrevem-se no calendário fixado pela Igreja- e isso também ocorre com aquelas de caráter mais restrito (Gonzalez, 2024, p.45).

O Entrudo, trazido pelos colonizadores portugueses foi uma das primeiras manifestações a se popularizar no Brasil, consistindo em uma brincadeira caracterizada pelo arremesso de água, ovos, farinha e outros líquidos, além de mergulhos em fontes públicas e encenações improvisadas. Introduzido pelos colonizadores portugueses, o Entrudo rapidamente se disseminou entre diversos grupos sociais, tornando-se uma forma marcante de celebração popular nos primeiros séculos da colonização.

Com o passar do tempo, essa prática foi se transformando e, em muitas regiões, acabou sendo incorporada ao período carnavalesco brasileiro. Em determinados contextos, o próprio termo “Entrudo” passou a ser associado ao carnaval, contribuindo para a conformação das festividades que se consolidariam nos séculos seguintes. A respeito desse processo de transição, Lélia Gonzalez (2024) observa que:

(...) caracterizava-se como folguedo em que latas d’água, farinha, tinta eram atiradas sobre os passantes, causando grandes confusões. Com essas características, ele foi introduzido no Brasil, onde reinaria mais de três séculos. A participação de escravos permitiu-lhe atingir formas mais elaboradas, sem que, ele perdesse seus objetivos: de molhar, sujar e perseguir pessoas. Suas marcas ainda se fazem em algumas regiões. O mela- mela do Recife é um exemplo (Gonzalez, 2024, p. 50).

Ao aprofundar essa digressão histórica sobre as festas populares que contribuíram para a formação do Carnaval e das Escolas de Samba, destacamos o Zé Pereira, uma manifestação também de origem lusitana. Essa tradição consistia na participação de tocadores de bumbo que, no contexto português, acompanhavam procissões na região do Minho⁴³. No Brasil, o Zé Pereira foi incorporado às festividades carnavalescas e se popularizou no século XIX, especialmente no Rio de Janeiro. Conforme analisa André Diniz (2008, p.17) no livro *Almanaque do Carnaval*, essa prática tornou-se uma das formas lúdicas de celebração consolidando elementos sonoros e rítmicos que viriam a caracterizar mais uma forma de brincar o carnaval no Brasil:

É provável que o personagem tenha sido introduzido no carnaval pelo

⁴³ Minho é uma província histórica da região do Norte de Portugal, que esteve inserida na antiga província Entre Douro e Minho e que foi formalmente confirmada por uma reforma administrativa havida em 1936.

sapateiro português José Nogueira e que, por corruptela, o povo tenha começado a se referir a seu sobrenome como Pereira. De toda forma, em algumas localidades de Portugal, sempre se definiu zé-pereira como sinônimo de bumbo (Diniz, 2008, p. 17).

Diante das dificuldades impostas pelas autoridades policiais para a realização destas manifestações nas ruas, a população passou a se organizar em Cordões carnavalescos — grupos criados com o intuito de obter autorização oficial para desfilar pelas vias públicas. Segundo André Diniz (2008), esses Cordões, compostos majoritariamente por negros, mestiços e pessoas pobres, eram conduzidos por um mestre de cordão, cuja principal ferramenta de coordenação era o apito. Este era utilizado para marcar o ritmo e ordenar os movimentos dos foliões, conferindo estrutura e harmonia ao cortejo. Como destaca o autor, “os cordões de negros, mestiços e brancos empobrecidos que produziram as primeiras músicas carnavalescas com o sotaque do nosso país” (Diniz, 2008, p. 18).

No século XIX, paralelamente à organização dos Cordões pelas camadas populares, os setores mais privilegiados da sociedade passaram a promover desfiles denominados “Grandes Sociedades”, inspirados nos modelos de festividades europeias. Segundo Luiz Antonio Simas e Alberto Mussa (2024), no livro *Samba de enredo: história e arte*, o primeiro registro desse tipo de manifestação carnavalesca ocorreu com o Congresso Nacional das Sumidades Carnavalescas. Como destacam os autores:

Entre as camadas mais abastadas da população se destacavam, nos dias de carnaval, os desfiles das Grandes Sociedades. Data de 14 de fevereiro de 1855 o primeiro préstito de Momo do Congresso das Sumidades Carnavalescas. No mesmo ano foi fundada a Euterpe Comercial, núcleo da origem da Sociedade Carnavalesca dos Tenentes do Diabo. No ano seguinte, pela primeira vez um trecho de ruas do Rio – a Rua das Violas, entre a Candelária e a Rua da Quitanda – foi enfeitado para receber o desfile das Sociedades (Simas; Mussa, 2024, p.11).

Enquanto a elite promovia apresentações luxuosas e exclusivas durante o período carnavalesco, as camadas populares encontravam no carnaval das ruas uma forma mais espontânea e acessível de celebração. Essa vivência popular manifestava-se principalmente nos Blocos⁴⁴ de rua, que, ao longo do tempo, passaram a se organizar em Ranchos carnavalescos.

Segundo Luiz Antonio Simas e Alberto Mussa (2024), os Ranchos representavam versões mais estruturadas dos antigos Cordões, sendo caracterizados pela beleza visual e pelo refinamento musical. Esses agrupamentos surgiram na zona portuária do Rio de Janeiro, no final do século XIX, impulsionados especialmente por migrantes nordestinos, com destaque

⁴⁴ Blocos são agrupamentos de foliões que desfilam no Carnaval de forma semi-organizada, frequentemente utilizando fantasias padronizadas ou elementos em comum.

para os baianos. Conforme ressaltam os autores:

A origem mais provável dos ranchos está nas estruturas dos ternos de reis e pastoris do Nordeste, e seu surgimento no Rio de Janeiro ocorre entre as comunidades nordestinas, sobretudo baianas, que viviam nas proximidades do Morro da Conceição. Nos primeiros anos os ranchos desfilaram no dia de Santos Reis, 6 de janeiro. Atribui-se a ideia de Hilario Jovino Ferreira, a ideia de transferir os desfiles dos ranchos para os dias de carnaval (Simas; Mussa, 2024, p. 11).

Para além dos Ranchos carnavalescos, existiram também os chamados Corsos⁴⁵, que marcaram presença especialmente na primeira década do século XX, em sintonia com o processo de modernização pelo qual passava a cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma nova forma de celebração carnavalesca adotada pela alta sociedade carioca, inspirada também nos modelos europeus de festividades públicas.

Segundo André Diniz (2008, p. 22), os Corsos buscavam instituir um carnaval “branco e civilizado como no velho continente”, em clara oposição ao que seus idealizadores identificavam como uma “africanização” ou anarquia das festas populares. Essa tentativa de distinção revela os embates em torno da ocupação dos espaços urbanos e da disputa pelo sentido do carnaval: enquanto os setores populares reinventavam a festa com base em tradições afro-brasileiras, a elite tentava impor um padrão estético e comportamental alinhado aos valores eurocêntricos.

No que se refere às tradições afro-brasileiras, é imprescindível reconhecer a contribuição decisiva da população negra para a formação do carnaval e das Escolas de Samba no Brasil. A influência dos povos africanos escravizados e de seus descendentes foi determinante não apenas na conformação da musicalidade do samba, mas também nas práticas culturais, estéticas e organizacionais que estruturam essa manifestação popular.

Para os autores Luiz Antônio Simas e Alberto Mussa (2024, p. 12–13), a palavra “samba” tem origem no termo africano *di-semba*, que significa “umbigada” — gesto coreográfico recorrente em diversas danças de matriz africana. Essa etimologia revela as profundas raízes do samba nos encontros festivos das comunidades negras, que historicamente funcionaram como espaços de sociabilidade, religiosidade e resistência cultural durante o período escravocrata e, posteriormente, no contexto da pós-abolição. No final do século XIX, o termo passou a ser amplamente utilizado para designar diferentes tipos de danças populares derivadas do batuque africano, expressão corporal e musical que articulava elementos comunitários e espirituais das culturas afro-brasileiras. Com o tempo, “samba” também passou

⁴⁵ Os Corsos eram desfiles de carros ornamentados e, muitas vezes, luxuosos, onde foliões, geralmente fantasiados, desfilavam pelas ruas, jogando confetes, serpentinas e lança-perfume.

a nomear um gênero musical específico, o que reforça sua conexão com os padrões rítmicos tradicionais de origem africana e evidencia sua permanência como símbolo de identidade e resistência da população negra no Brasil.

Nessa perspectiva, a autora Ana Lúcia da Silva (2019), no livro *Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Estudos culturais e sambas-enredo*, oferece uma contundente reflexão sobre a centralidade da cultura afro-brasileira na origem e consolidação do samba. Para a autora, trata-se de uma expressão cultural forjada na experiência histórica da população negra, cujas práticas sociais, políticas e espirituais contribuíram de forma decisiva para a construção da identidade cultural brasileira. Conforme destaca a autora:

Na capital carioca do Brasil Imperial, dentre as Tias negras baianas, a Tia Ciata foi a que mais se destacou. Ela era Hilária Batista de Almeida conhecida como Tia Ciata, nasceu em 14 de janeiro de 1854, em Salvador- Bahia, e aos 22 anos migrou para o Rio de Janeiro. Ela casou-se com João Batista da Silva, negro baiano que frequentou a Escola de Medicina da Bahia. Tia Ciata teve 15 filhos com seu esposo João Batista. Graças a Tia Ciata ele obteve um emprego no gabinete do chefe de polícia. Esse emprego foi possível, porque o presidente Venceslau Brás nomeou João Batista para um posto no gabinete de polícia graças a Tia Ciata, porque ela indicou um medicamento com ervas que curou uma ferida na perna dele, cicatrizando-a. Essa realidade livrou a casa de Tia Ciata da perseguição policial, ela gostava de festas e realizava comemorações aos orixás em sua casa (Silva, 2019, p. 62).

Corroborando essa perspectiva, André Diniz (2008) destaca que o samba se consolidou como um gênero musical profundamente vinculado aos espaços de sociabilidade negra, como os terreiros e, em especial, a casa da Tia Ciata — situada na região conhecida como Pequena África⁴⁶, no Rio de Janeiro. Esses espaços desempenharam papel central na preservação e reinvenção de práticas culturais de matriz africana, constituindo-se como pontos de encontro de músicos, dançarinos, capoeiristas e sambistas que, coletivamente, moldaram o samba na forma como o conhecemos hoje. Conforme enfatiza o autor:

A Cidade Nova foi o primeiro berço do samba (o segundo seria a Favela). Bairro erguido por volta de 1860 com o aterro da região pantanosa em torno do canal do Mangue, era lá que residiam as tias baianas. Essas figuras importantíssimas desenvolviam um papel de “mãe” espiritual e material da comunidade. A mais conhecida delas foi Tia Ciata, negra que fazia doces, quitutes e roupas para o carnaval, e que mantinha ótima relação com a população branca. É justamente na casa da baiana Ciata que surge a lendária música “Pelo telefone”, considerada pedra fundamental ou a primeira “filha” do samba. Todos os “sambistas” da primeira geração, sem exceção, vivenciaram a mestiçagem e a baianidade da Cidade Nova: Caninha, Heitor do Prazeres, Donga, João da Baiana, Sinhô, Pixinguinha (Diniz, 2008, p.41).

⁴⁶ Pequena África é uma região da zona portuária do Rio de Janeiro que compreende os bairros da Gamboa, Saúde — onde se localiza a Comunidade Remanescente de Quilombo da Pedra do Sal — e Santo Cristo, além de outros locais que foram habitados por pessoas negras escravizadas e alforriadas, sendo conhecida, entre 1850 e 1920, como Pequena África.

Assim, a marginalização das populações negras nas grandes cidades brasileiras, especialmente no Rio de Janeiro no contexto pós-abolição, contribuiu significativamente para o surgimento das Escolas de Samba como uma expressão cultural genuinamente brasileira. Conforme observa Lélia Gonzalez (2024), as Escolas de Samba emergiram como símbolo da resistência cultural negra e da luta por reconhecimento em meio a uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela exclusão social. A autora destaca:

Na riqueza das manifestações do Carnaval brasileiro, destaca-se o carnaval carioca, cujo modelo se impõe a todo país em função de suas escolas de samba. Estruturadas desde o fim dos anos 1920, elas constituem a extraordinária criação de grupos proletários negros, desde o início do século passado, já faziam seu carnaval ao som do samba pelas ruas da cidade, que se urbanizava e mudava de cenário. A resposta da comunidade negra se deu pela fixação do samba como expressão musical urbana e pela criação das “escolas”. Descendo dos morros e dos subúrbios da cidade, elas acabaram por conquistar a hegemonia do Carnaval carioca (Gonzalez, 2024, p. 50-51).

Desta forma, podemos entender que o surgimento das Escolas de Samba não ocorreu de forma abrupta, mas sim do desdobramento de diversas manifestações festivas que o antecederam, como os Blocos, Cordões e Ranchos, todos fortemente influenciados pelos sambas praticados nas comunidades urbanas, sobretudo negra. Assim, a partir dos anos 1920, começaram a surgir as primeiras agremiações que se autodenominavam Escolas de Samba.

Para Ana Lúcia da Silva (2019), a expressão “Escola de Samba” tem sua origem no bairro do Estácio de Sá e em outros redutos frequentados por sambistas — ou *bambas* do samba — no final da década de 1920. Esses espaços urbanos, marcados pela forte presença de comunidades negras e populares, foram fundamentais para a consolidação não apenas do carnaval das Escolas de Samba, mas também da afirmação da cultura afro-brasileira como expressão legítima de identidade e resistência. Conforme aponta a autora:

O povo negro e pobre, juntamente a outros populares, fez florescer o samba carioca. Por isso, O Estácio também se consagrou como um dos berços do samba no Rio de Janeiro. Assim, a cultura popular negra foi se constituindo, visto que da vivência e resistência de negros e negras, dos bambas, dos sambistas, valorizou-se a cultura afro-brasileira (Silva, 2019, p. 67).

Neste contexto, persistem controvérsias acerca da origem das Escolas de Samba. Diversos pesquisadores sustentam que o Bloco Deixa Falar teria sido a primeira agremiação a adotar essa denominação. Contudo, tal afirmação é objeto de debate. Segundo Luiz Antônio Simas e Alberto Mussa (2024, p. 14), “o Deixa Falar não foi exatamente uma escola de samba, mas um bloco que virou rancho”. A observação dos autores reforça que essa atribuição está fundamentada, sobretudo, na tradição oral transmitida pelos pioneiros do carnaval das

Escolas de Samba cariocas.

O que se tem como registro mais concreto é que, em 1930, cinco agremiações se apresentaram sob a designação de Escolas de Samba: Estação Primeira de Mangueira, Oswaldo Cruz, Vizinha Faladeira, Para o Ano Sai Melhor e Cada Ano Sai Melhor. Conforme destacam os autores, “é praticamente impossível estabelecer qual dessas escolas foi a pioneira do carnaval carioca” (Simas; Mussa, 2024, p. 15).

Em meio a essas controvérsias, há relatos do mestre Cartola⁴⁷⁴⁷ que reforçam o protagonismo da Estação Primeira de Mangueira na consolidação do samba como elemento distintivo no universo das agremiações carnavalescas. Luiz Antônio Simas e Alberto Mussa (2024) ressaltam que, desde sua fundação, a Mangueira assumiu o samba como identidade e linguagem própria, apresentando-se já como uma “escola de samba” — e não mais como rancho ou bloco. Tal postura marcou um divisor de águas, ao estabelecer as bases para a centralidade do samba na construção dos enredos carnavalescos.

Cabe destacar, ainda, que o nome da agremiação faz referência à estação homônima da antiga linha férrea da Central do Brasil, localizada na região onde foi fundada. De acordo com os autores:

O mestre Cartola afirmava que a Mangueira tinha sido fundada como escola de samba no dia 28 de abril de 1928. O nome faz referência ao fato de a Mangueira ser, a partir da Central do Brasil, a primeira estação da linha do trem. As cores verde e rosa, homenageiam o rancho Arrepiados, agremiação de Laranjeiras que contava com a participação do pai de Cartola, Sebastião de Oliveira (...) o jornalista Sérgio Cabral encontrou, entre os pertences do radialista Almirante, um papel timbrado que afirmava ter a Mangueira sido criada em 28 de abril de 1929; um ano depois, portanto, da data apontada por Cartola (Simas; Mussa, 2024, p. 15).

Sobre a localização das apresentações, André Diniz (2008, p. 4) observa que, entre as décadas de 1930 e 1950, a Praça Onze⁴⁸⁴⁸, no Rio de Janeiro, constituiu-se como o principal reduto das manifestações carnavalescas da cidade. O local concentrava a passagem de Blocos, Ranchos e Escolas de Samba, configurando-se como espaço de grande importância para o desenvolvimento do carnaval carioca. Com o passar do tempo, os desfiles sofreram mudanças de localização, passando pelo Campo de Santana⁴⁹⁴⁹, pelas avenidas Rio Branco e Presidente Vargas e, posteriormente, sendo transferidos para o Sambódromo da Marquês de Sapucaí, onde

⁴⁷ Angenor de Oliveira, conhecido como Cartola, foi um músico, compositor e poeta brasileiro, considerado um dos maiores sambistas da história e um dos fundadores da escola de samba Estação Primeira de Mangueira.

⁴⁸ Praça Onze foi um local histórico no centro do Rio de Janeiro, conhecido como berço do samba, onde diversas comunidades, como a judaica e a negra, coexistiam.

⁴⁹ Campo de Santana também conhecido como Praça da República, é um parque localizado no Centro do município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil.

se consolidou como o palco oficial das apresentações das Escolas de Samba.

O ano de 1934 foi marcado pela criação da União das Escolas de Samba, uma iniciativa articulada pelos dirigentes das agremiações em busca de apoio do poder público. Nesse contexto, o financiamento oferecido pela Prefeitura do Rio de Janeiro passou a funcionar como uma estratégia de controle e disciplinamento das camadas populares durante o período momesco. Por essa razão, não foi por acaso que os dirigentes das escolas passaram a adotar enredos que exaltavam os valores nacionais promovidos pelo Estado na recém- instaurada Era Vargas (Simas; Mussa, 2024, p. 18).

Outros marcos históricos também merecem destaque no processo de institucionalização e consolidação do carnaval das Escolas de Samba no Rio de Janeiro. De acordo com Ana Lúcia da Silva (2019, p. 70–71), entre os acontecimentos mais relevantes estão: a criação do Desfile das Campeãs, em 1965; a fundação da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA), em 1984; a inauguração da Passarela do Samba — o Sambódromo —, também em 1984, na Avenida Marquês de Sapucaí, projeto idealizado por Darcy Ribeiro; e a criação da Cidade do Samba, em 2006.

A trajetória do carnaval, especialmente das festas populares que deram origem às Escolas de Samba, encontra expressão poética no samba de enredo *Gosto que me enrosco*, do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela, ou simplesmente Portela. No carnaval de 1995, a escola levou à avenida uma releitura dos antigos carnavais do Rio de Janeiro, resgatando elementos do carnaval carioca e da tradição popular. Embora tenha conquistado o segundo lugar na apuração oficial, no Desfile das Campeãs retornou à Marquês de Sapucaí sob os gritos entusiasmados do público: “É campeã!”.

A letra do samba promove uma viagem nostálgica ao passado do carnaval carioca, rememorando a Praça Onze — considerada o berço do samba no Rio de Janeiro — e destacando a relevância da agremiação *Deixa Falar*, reconhecida como a base para a formação das primeiras Escolas de Samba. A seguir, apresenta-se a íntegra a letra da composição:

Enredo: Gosto que me enrosco (Portela, 1995)

Composição: Colombo / Gelson / Noca da Portela

Abram alas, deixa a Portela passar É voz que não se cala

É canto de alegria no ar É carnaval

O Rio abre as portas pra folia É tempo de sambar

Mostrar ao mundo a nossa alegria Veio bailando pelo mar

E de lá pra cá nasceu essa magia Samba, que me faz feliz

Em sua raiz tem arte e poesia Bate o bumbo, lá vem Zé Pereira E faz Madureira de novo sonhar A

Portela não é brincadeira

Sacode a poeira, faz o povo delirar Gosto que me enrosco de você, amor Me joga seu perfume, hoje eu tô que tô Praça Onze, berço das nossas fantasias Deixa Falar deixou no peito a nostalgia Dos ranchos, blocos e cordões

Dos mascarados nos salões Pierrot beijando a Colombina Chuva de confete e serpentina Dos bondes
ficou a saudade
Ah! Que saudade do luxo das Sociedades.

Da Praça Onze, passando pelo Campo de Santana, Avenida Rio Branco, Avenida Presidente Vargas, até chegar à Marquês de Sapucaí, as Escolas de Samba e os sambas de enredo reinventaram-se continuamente ao longo do tempo. Herdeiras diretas das tradições afro-brasileiras, essas manifestações foram moldadas por referências culturais oriundas das rodas de samba e batuques que carregam os signos da ancestralidade africana.

Ao longo de sua trajetória, o carnaval das Escolas de Samba sobreviveu ao autoritarismo do período ditatorial, enfrentou controvérsias — como a relação com o jogo do bicho — e superou embates emblemáticos. Um dos casos mais marcantes ocorreu em 1989, quando a escola Beija-Flor foi proibida de desfilar com a imagem de um “Cristo mendigo”. Mesmo diante da censura, a escola levou à avenida a ousada mensagem: “Mesmo proibido, rogai por nós” (Guaral, 2022, p. 493).

Para Ana Lúcia da Silva (2019), em todos esses contextos, o carnaval das Escolas de Samba demonstrou sua força, criatividade e resistência, adaptando-se às transformações sociais, políticas e culturais do país. Essa trajetória, marcada por desafios, controvérsias e reinvenções, só foi possível graças ao protagonismo da população negra, que, desde os primórdios, esteve à frente da construção estética e musical dessas manifestações culturais. Foram os batuques, os corpos, os saberes e os territórios negros que sustentaram a institucionalização do carnaval como um fenômeno cultural legitimado e reconhecido em âmbito nacional e internacional. Conforme sustenta a autora:

Enfim, a História do carnaval carioca, do entrudo à formação das escolas de samba na contemporaneidade, permite vislumbrar que o samba carioca é oriundo da resistência do povo negro, frente às perseguições policiais. As Tias baianas foram essenciais para a preservação do samba e se tornaram guardiãs da cultura afro-brasileira, e suas casas foram espaços de resistências. Devido a isso, toda escola de samba tem a “Ala das baianas”, independentemente do samba do tema que versa seu enredo e samba-enredo, a fim de fazer homenagem ao protagonismo dessas mulheres baianas, ícones da resistência do samba (Silva, 2019, p.77).

Atualmente, o carnaval das Escolas de Samba transcende a condição de mera manifestação cultural e popular, consolidando-se como um dos mais significativos símbolos da identidade nacional. Constitui-se, simultaneamente, em um espaço de expressão política e em um território de afirmação da diversidade e da pluralidade que caracterizam o povo brasileiro. Nesse contexto, destaca-se o protagonismo das vozes negras, que, a cada batida do tambor, a cada verso entoado nos sambas de enredo e a cada passo na avenida, reafirmam sua presença

histórica e cultural como fundamento essencial dessa manifestação.

2.1.1 O Carnaval Amapaense

Para compreender as origens das Escolas de Samba no Amapá, torna-se imprescindível analisar o carnaval amapaense em sua complexidade, considerando o conjunto das manifestações que o compõem — desde os tradicionais blocos de rua e os bailes carnavalescos até os desfiles das Escolas de Samba, que, ao longo do tempo, se consolidaram como uma das expressões populares mais significativas da região.

A consolidação do carnaval em Macapá está intrinsecamente vinculada às transformações políticas, sociais e culturais desencadeadas pela criação do Território Federal do Amapá, em 1943. Como mencionado anteriormente, esse período foi marcado por um intenso processo de urbanização e modernização da capital, especialmente nos primeiros anos da administração de Janary Gentil Nunes. Sob sua gestão, o governo territorial implementou uma nova estrutura administrativa e promoveu a construção de prédios públicos emblemáticos, redefinindo a paisagem urbana e introduzindo novos elementos de sociabilidade que influenciaram diretamente as dinâmicas culturais e festivas da cidade, incluindo o desenvolvimento do carnaval local.

Para viabilizar essa nova configuração territorial, o governo recrutou um expressivo contingente de trabalhadores oriundos de diferentes regiões do país, com destaque para o estado do Pará. Esses profissionais, além de suas habilidades técnicas, trouxeram práticas culturais que contribuíram para a formação de uma identidade urbana e festiva em Macapá. Como observa Sidney Lobato (2014), no artigo *O despertar de Orfeu: prazer e lazer dos trabalhadores de Macapá (1944-1964)*, a partir da década de 1940 a cidade passou a vivenciar uma diversificação nas opções de lazer, com eventos realizados em espaço públicos e privados, como a Fortaleza de São José, o Macapá Hotel, os cinemas locais e os programas transmitidos pela Rádio Difusora.

Nesse contexto de intensa efervescência cultural, emergiram as primeiras manifestações carnavalescas organizadas em Macapá. Mariana Gonçalves (2001), em sua dissertação de mestrado *Enredos da memória: História e identidade no carnaval das escolas de samba em Macapá (1975–2000)*, ressalta que os trabalhadores migrantes tiveram participação direta na formação dos chamados “blocos de sujos” — manifestações espontâneas da cultura popular que precederam a institucionalização das Escolas de Samba. De acordo com a autora:

O então governador, trouxe do vizinho Estado do Pará, um corpo de trabalhadores para a construção civil, para o sistema de ensino e para

administração da nova unidade federativa. É desse corpo de trabalhadores que surgem as primeiras organizações carnavalescas, os ‘blocos de sujo’ (Gonçalves, 2001, p. 36).

Ainda conforme Gonçalves (2001), os logradouros públicos passaram a assumir um papel central nas celebrações carnavalescas dos setores populares em Macapá. Esses espaços abertos e de fácil acesso tornaram-se locais privilegiados de sociabilidade, possibilitando a ampla participação das camadas trabalhadoras — em especial dos operários envolvidos nas obras do recém-criado Território Federal do Amapá — e permitindo-lhes vivenciar a folia de modo coletivo e democrático.

A criação do bloco *Bandoleiros da Orgia*⁵⁰ constituiu um marco inaugural para o carnaval amapaense. Segundo o depoimento de Manoel Souza, citado por Gonçalves (2001), tais blocos eram organizados por trabalhadores que encontravam no carnaval de rua uma forma legítima de expressão cultural, resistência simbólica e afirmação de pertencimento social. Conforme a transcrição apresentada pela autora:

A ideia deu certo e no Domingo gordo, os Bandoleiros da Orgia saíram para brincar nas ruas de Macapá pela primeira vez. A cidade, surpresa, parou para ver a animação dos sambistas... enfeitando o reinado de momo de verde-amarelo. Na frente 25 batuqueiros marcavam a cadência do samba em toscas barricas recobertas de couro de cobra nas extremidades. O compositor e puxador Almerindo Barata, cantava aquele que é certamente o primeiro samba de carnaval (Gonçalves, 2001, p. 37).

Com o passar do tempo, o carnaval em Macapá foi se diversificando e incorporando novas formas de expressão cultural, para além dos blocos de sujos. Segundo Sidney Lobato (2014), surgiram outras vertentes da folia, como as batalhas de confetes e, posteriormente, as primeiras agremiações carnavalescas organizadas inicialmente no formato de Ranchos e, mais tarde, como Escolas de Samba. Essas entidades passaram a estruturar-se de maneira mais formal, o que também intensificou a rivalidade entre os bairros e suas respectivas agremiações. Conforme destaca o autor:

Depois vieram as grandes agremiações. Em meado da década de 1960, as batalhas de confetes aconteciam em frente ao Bar do Barrigudo (no bairro do Trem) e na praça Barão do Rio Branco. As escolas de samba Boêmios do Laguinho (criada em 1954), Maracatu da Favela (fundada em 1957) e Piratas da Batucada (de 1962, com sede no Trem) preparavam-se com afinco para essas disputas. Blocos e escolas exprimiam e reforçavam a solidariedade de vizinhança e o sentimento de pertencimento a um bairro. No carnaval de 1947, o jornal Amapá divulgou o samba O Trem em 1o lugar — do bloco dos

⁵⁰ Bandoleiros da Orgia foi criado em 1954, o bloco foi idealizado por Mestre Bené — seu primeiro presidente — em parceria com Francisco Lino, Falconeri, Cabecinha, Joaquim Ramos, Ubiraci Picanço, Martinho Ramos, Geraldo Lino e outros colaboradores. Essa iniciativa popular deu origem à Academia de Samba Boêmios do Laguinho, que mais tarde se consolidaria como a Universidade de Samba Boêmios do Laguinho, marco fundamental na história do carnaval amapaense.

Ferrovários —, no qual se cantavam os seguintes versos: “o TREM fala minha gente não é pra você se zangar/ sou o bairro mais querido aqui deste velho lugar/ o povo diz com razão e me quer bem/ que antes de ser Território o meu nome sempre foi TREM”. O orgulho de pertencer a um bairro também pulsa nos versos que herdamos “do maior compositor do Laguinho”, Raimundo Lino. Senão vejamos: “Laguinho, ô Laguinho/ é bairro de tradição/ Laguinho, mora no meu coração. / É ódio dessa gente/ que não sabe o que faz/ Laguinho é o orgulho de nosso carnaval” (Lobato, 2014, p.239).

Além dos blocos de rua, os bailes carnavalescos promovidos em sedes e clubes sociais também tiveram destaque na história do carnaval amapaense, mantendo-se como tradição por um longo período. Destacavam-se, entre esses espaços, o Círculo Militar⁵¹, a Sede do Trem⁵², o Esporte Clube Macapá⁵³ e o Latitude Zero⁵⁴, que ofereciam programações voltadas majoritariamente para os segmentos sociais com maior poder aquisitivo, como funcionários de alto escalão do governo territorial e membros da elite local.

Entretanto, esse cenário festivo também suscitava preocupações por parte das autoridades. O carnaval era percebido como um momento de suspensão das normas sociais, em que hierarquias simbólicas eram temporariamente invertidas, gerando desconforto tanto entre os gestores do território quanto nas camadas mais abastadas da sociedade. Sidney Lobato (2014) observa que, em Macapá, o ciclo momesco era compreendido como uma “válvula de escape” para as tensões sociais acumuladas, revelando as ambiguidades e os conflitos latentes no cotidiano da capital. Nesse sentido, o autor apresenta um episódio ilustrativo das tensões sociais desencadeadas pelas festividades carnavalescas:

Às vésperas da Quaresma, as ambiguidades causadas pela carnavalização da vida podiam propiciar grandes confusões. Foi o que aconteceu na noite dia 5 de março de 1946. Ocorria o baile carnavalesco do Esporte Clube Macapá e o ponteiro do relógio estava algo próximo das duas horas da madrugada quando se iniciou uma briga, envolvendo várias pessoas. Os guardas ali presentes correram com cassetetes em punho a fim de intimidar e apartar os participantes da luta (uma troca caótica de socos, empurrões, pancadas, pontapés e cadeiradas). No meio do tumulto, o guarda José Santiago (acreano de dezenove anos) teve a infelicidade de segurar Paulo Moacir de Carvalho pela gola e de repreendê-lo agressivamente. Santiago não sabia que se tratava da “segunda pessoa do Governador”. Mas, seria difícil para o jovem guarda supor que estava repreendendo o presidente do Esporte Clube Macapá, pois Moacir de Carvalho “estava fantasiado de caboclo ou cousa parecida”. Se nos dias comuns do ano a roupa funcionava como um importante demarcador

⁵¹ Círculo Militar foi um clube que se localizava nas proximidades da Fortaleza de São José de Macapá.

⁵² Sede do Trem, clube rubro-negro de Macapá foi fundado em 1º de janeiro de 1947, com o nome Trem Esporte Clube Beneficente, no bairro homônimo. Trata-se de um dos clubes mais antigos do estado do Amapá.

⁵³ Esporte Clube Macapá, foi fundado em 7 de setembro de 1940 por Emanuel Tarcilo Duarte Moraes, o clube surgiu com o nome Panair Clube, em homenagem à companhia aérea Panair do Brasil, que operava em Macapá naquele período. Em julho de 1945, passou a denominar-se Esporte Clube Macapá.

⁵⁴ O Atlético Latitude Zero foi um dos clubes extintos que marcaram a era amadorística do Território Federal do Amapá. Sediado na cidade de Macapá, foi fundado em 25 de janeiro de 1945 pelos desportistas Alzir da Silva Maia, Turíbio Guimarães e Raul Calins.

(elemento identificador de poder econômico e/ou político), durante o carnaval as fantasias borravam as fronteiras sociais, gerando uma ambiência que dava vazão a momentos de igualitarismo. José Santiago foi imediatamente punido por não ter adivinhado que aquele homem vestido como caboclo era, na verdade, uma autoridade com amplos poderes. Foi preso logo após a afronta. Mas Paulo Moacir de Carvalho deixou claro a todos os guardas que, independentemente das fantasias, algumas demarcações sociais deveriam ser mantidas no carnaval. Em depoimento prestado na delegacia, ele disse que não sabia “atribuir o fato de se achar no recinto do salão tamanha quantidade de gente, digo, de guardas, àquela hora, armados de cassetete, pois que não pedira policiamento reforçado para uma festa que se considera de Elite”. Havia uns quinze guardas territoriais no local. Irritado por acreditar ser isto um exagero, Moacir de Carvalho expulsou da festa o investigador da Guarda, Estevam Sampaio, dizendo “que autoridade e dono da festa era ele”. As festas que aconteciam nos grandes clubes macapaenses eram frequentadas pelos membros das classes mais abastadas. Usando um pressuposto nada estranho para a Polícia — o de que os focos criminógenos se localizavam nos territórios da pobreza e não nos da “elite” —, o presidente do Esporte Clube Macapá apontou que aqueles guardas não estavam onde deveriam estar. Mas a maior turbulência do carnaval macapaense de 1946 aconteceu exatamente ali (Lobato, 2014, p. 238).

A partir da transcrição apresentada por Sidney Lobato (2014) evidencia-se um claro contraste entre o público frequentador das sedes e clubes sociais — geralmente pertencente às camadas mais abastadas — e os foliões que se divertiam nos espaços públicos, como praças e nas manifestações populares representadas pelos blocos de sujos. Com efeito, mesmo durante o carnaval — período historicamente associado à suspensão simbólica das normas e hierarquias sociais —, mantinham-se marcantes disparidades no acesso, na vigilância e na percepção das práticas festivas, revelando que os limites entre classes sociais continuavam operando de forma contundente, ainda que disfarçados sob o manto da folia.

Se, por um lado, a criação do bloco de sujos Bandoleiros da Orgia, em 1946, marca o início da trajetória do carnaval amapaense, por outro, sobressai a fundação da Associação das Escolas de Samba, em 1987, considerada a primeira entidade carnavalesca organizada do estado. Essa instituição desempenhou papel fundamental ao estruturar o movimento das agremiações, contribuindo para a organização e o fortalecimento do carnaval local. Posteriormente, a Associação deu origem à Liga Independente das Escolas de Samba (LIESA) e, mais tarde, à Liga Independente das Escolas de Samba do Amapá (LIESAP), que, até os dias atuais, é responsável por coordenar os desfiles oficiais e articular as agremiações carnavalescas. Sobre esse momento inaugural de institucionalização do carnaval no Amapá, Mariana Gonçalves (2001) observa:

Por ocasião da criação da Associação, o carnaval de Macapá contava com 10 Escolas de Samba: Universidade de Samba Boêmios dos Lagunho, criada em 1954 como Academia do Samba; Grêmio Escola de Samba Maracatu da

Favela, em 1957; Associação Recreativa Piratas da Batucada, fundada em 1962; Embaixada de Samba Cidade de Macapá, em 1963; Escola de Samba Emissários da Cegonha, em 1973; Unidos do Amapá, 1973; Escola de Samba Piratas Estilizados, criado como bloco em 1974; Grêmio Recreativo Império do Samba Solidariedade, em 1983; Mocidade Jardim Felicidade, em 1989 e o Grêmio Recreativo Cultural Academia de Samba Unidos do Buritizal, fundado em 1991 (Gonçalves, 2001, p.37-38).

A agremiação mais jovem do carnaval amapaense é a Associação Recreativa Escola de Samba Império do Povo, fundada em 1993. No entanto, sua participação oficial nos desfiles das Escolas de Samba de Macapá teve início apenas em 1998, quando foi filiada à Liga das Escolas de Samba do Amapá.

O carnaval das Escolas de Samba no Amapá, apesar de sua relevância cultural e histórica, vivenciou ao longo de sua trajetória momentos de instabilidade que impactaram diretamente a continuidade e organização dos desfiles oficiais. Entre esses momentos, destacam-se a extinção da antiga Liga das Escolas de Samba do Amapá (LIESA), em 2013, seguida da criação da Liga Independente das Escolas de Samba do Amapá (LIESAP), responsável por reestruturar a organização do evento. Posteriormente, entre os anos de 2016 e 2019, os desfiles foram suspensos em razão de dificuldades administrativas e financeiras enfrentadas pelas agremiações e pelo poder público. A essas interrupções somou-se o cancelamento dos festejos carnavalescos nos anos de 2021 a 2022, em decorrência da pandemia de COVID-19, que afetou profundamente o calendário cultural em todo o país. Ainda assim, o carnaval amapaense resiste e se reinventa, mantendo-se como uma das expressões mais representativas da cultura popular local.

2.1.2 Habemus Enredo! A dinâmica da escolha dos enredos nas Escolas de Samba

Considerando que os sambas de enredo constituem objetos centrais de análise nesta pesquisa, torna-se fundamental compreender os processos que orientam a definição dos temas apresentados pelas Escolas de Samba na avenida. A escolha dos enredos não ocorre de maneira aleatória; ao contrário, configura-se como uma decisão estratégica, permeada por disputas, negociações internas e diferentes interesses em jogo. Envolve, ainda, compromissos com a memória coletiva, com projetos identitários e com as referências culturais e territoriais que cada agremiação busca afirmar e representar perante seu público e sua comunidade.

Tais processos evidenciam a complexidade da construção narrativa do carnaval, no qual os enredos assumem a função de mediadores entre passado e presente, entre o local e o nacional, traduzindo sentidos, disputas e demandas de diferentes grupos sociais. Cada escola, ao definir um enredo, realiza igualmente uma escolha política, pedagógica e estética, projetando suas

visões de mundo e, em muitas situações, reivindicando espaços de visibilidade, legitimidade e reconhecimento dentro e fora do circuito carnavalesco.

O título desta subseção — *Habemus Enredo!* — foi selecionado de forma intencional, em referência à expressão latina *Habemus Papam*⁵⁵, tradicionalmente utilizada para anunciar a escolha de um novo pontífice pela Igreja Católica. À época da redação desta dissertação, a expressão ganhou especial ressonância diante da eleição do papa Leão XIV, ocorrida em 2025, coincidindo com o período em que diversas escolas tornavam públicos seus enredos para o carnaval do ano subsequente. A apropriação simbólica da frase no contexto carnavalesco evidencia, de modo criativo e atrativo, o caráter ritualístico, solene e amplamente aguardado que envolve o anúncio dos enredos no universo das agremiações.

Adentrando ao universo da dinâmica da escolha dos enredos, André Diniz (2008) destaca que, por volta da década de 1940, tiveram início as primeiras escolhas internas dos sambas de enredo pelas agremiações. Segundo o autor, “no início, as agremiações pouco se importavam com a lógica de um conteúdo preestabelecido nos concursos internos para a escolha dos sambas. O que valia era o samba no pé, a empolgação, o ritmo” (Diniz, 2008, p. 57). Essa observação revela como o samba de enredo, embora inicialmente guiado pela espontaneidade e pela performance corporal, evoluiu para assumir um papel de caráter narrativo nos desfiles.

A esse respeito, Mariana Gonçalves (2001), aprofunda a reflexão ao destacar a centralidade do enredo e do samba de enredo como os quesitos mais relevantes do desfile de uma escola de samba, por constituírem a síntese poética e musical da narrativa proposta pela agremiação. Para a autora, o samba de enredo estabelece uma ponte entre os saberes populares e a construção da memória coletiva. Como ela afirma, trata-se da “linguagem cantada pelos participantes” (Gonçalves, 2001, p. 39), revelando-se, assim, como expressão viva da identidade e da resistência cultural das comunidades envolvidas.

Nesse mesmo sentido, Mariana Gonçalves (2001) também evidencia a importância da comunidade carnavalesca no interior das Escolas de Samba, formada por sujeitos com atribuições diversas — como compositores, carnavalescos, dirigentes, entre outros —, que atuam coletivamente na construção dos sentidos e das práticas que sustentam o fazer carnavalesco. No caso das escolas do Amapá, como a própria autora observa, é possível identificar distinções internas entre os chamados “fazedores de carnaval”, notadamente entre os integrantes da velha guarda⁵⁶ e aqueles vinculados à chamada ala jovem. Essa diferenciação

⁵⁵ “*Habemus Papam*” é a frase em latim usada para anunciar publicamente a eleição de um novo Papa, e significa “*Temos um Papa*”.

⁵⁶ Refere-se a grupos mais antigos e tradicionais em diversas áreas, como a “*Velha Guarda*” das Escolas de Samba,

evidencia as disputas geracionais e de visões sobre o carnaval, revelando a complexidade das dinâmicas internas que permeiam o processo de escolha e elaboração dos enredos.

Assim, sobre os “fazedores de carnaval”, Mariana Gonçalves sustenta:

É preciso também observar que desenvolvo neste trabalho a noção de “fazedores de carnaval” para designar uma categoria abrangente que envolve pessoas oriundas de diversos grupos sociais, as quais participam da escola em funções variadas que exigem formulações de opiniões e decisões. Há uma diferença no interior dessa categoria que é tomada pelo estabelecimento de duas gerações no carnaval das escolas de samba de Macapá (Gonçalves, 2001, p.17).

Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2006) também contribui para a compreensão da concepção do enredo no âmbito das Escolas de Samba, destacando o papel central que esse elemento ocupa na organização do desfile. A autora enfatiza que o enredo, concebido pelos carnavalescos, constitui o ponto de partida para o desenvolvimento de toda a proposta estética e narrativa da agremiação. Segundo ela, “num desfile, um enredo — ou seja, a narrativa verbal, em geral escrita, que origina o processo artístico” (Cavalcanti, 2006, p. 21), estrutura e orienta as demais dimensões do espetáculo carnavalesco, funcionando como eixo articulador entre o projeto criativo e a mensagem que se deseja transmitir ao público e aos jurados.

Contudo, nem sempre os enredos refletiam os anseios e interesses das agremiações carnavalescas. Luiz Antonio Simas e Alberto Mussa (2024) assinalam que, desde os tempos dos Ranchos — como mencionado anteriormente —, a escolha dos temas estava frequentemente condicionada às conveniências do poder público, como forma de garantir apoio institucional, repasse de recursos e legitimação das festividades populares. Segundo os autores, havia a exigência de “enredos com valorização de temas nacionais, personagens marcantes do Brasil e a exuberância da natureza brasileira” (Simas; Mussa, 2024, p. 17).

Nos anos seguintes, já com a consolidação das Escolas de Samba, esse tipo de exigência passou a partir, muitas vezes, dos próprios dirigentes das agremiações, que buscavam atender às expectativas dos patrocinadores, da mídia e do poder público, visando garantir visibilidade e manutenção no cenário competitivo do carnaval carioca.

Essa prática se manteve até a década de 1950, como já mencionado anteriormente, quando a escola de samba carioca Acadêmicos do Salgueiro rompeu com os padrões temáticos convencionais ao levar, pela primeira vez, uma temática africana como forma de exaltação e valorização da cultura negra em seu desfile.

formada por membros veteranos que mantêm a história e a tradição do carnaval.

Guilherme Guaral (2022, p.34) também se debruça sobre a complexidade do processo de escolha dos enredos, dedicando a ele um subcapítulo de seu livro intitulado *A dinâmica anual das escolas de samba: construção de sentidos e competição a partir da escolha do enredo*. O autor destaca que essa etapa não se resume à definição de uma temática, mas configura-se como um momento estratégico no ciclo carnavalesco, em que se articulam disputas por visibilidade, construção de identidades e afirmação de narrativas. Para o autor, trata-se de um processo que mobiliza diferentes agentes das escolas e reflete diretamente nas possibilidades de competição entre as agremiações. Conforme observa:

As escolas têm a intencionalidade política revelada nas escolhas temáticas. Entretanto, um dos aspectos determinantes neste processo é a disputa entre as agremiações pelo título. Essa concorrência, geradora de uma dinâmica de competição, ultrapassa as questões estéticas ou políticas e é uma das explicações possíveis para compreender a longevidade dos desfiles e da grande maioria das agremiações cariocas (Guaral, 2022, p. 25).

O desfile das Escolas de Samba é orientado por uma sinopse⁵⁷, elaborada a partir de uma pesquisa histórica prévia. Dessa forma, o fazer carnavalesco está intrinsecamente relacionado ao campo da História, uma vez que os enredos são construídos com base em referenciais dessa disciplina, como destaca Guaral (2022, p. 34). Mariana Gonçalves (2001) contribui para essa discussão ao destacar a escolha do tema pelos “fazedores de carnaval”, que se constitui como o ponto de partida para a elaboração de todo o projeto carnavalesco do ano seguinte. Esse momento inicial não apenas orienta as ações e decisões dos diversos segmentos da agremiação — como o carnavalesco, os compositores, os diretores de harmonia e de carnaval —, mas também delimita a narrativa central que será encenada na avenida. Trata-se, portanto, de uma etapa estratégica e fundacional, em que se definem os contornos temáticos, estéticos e simbólicos do desfile, como observa a autora:

(...) o enredo é o roteiro construído pelo carnavalesco expondo a concepção com a qual a escola desenvolverá o samba, as fantasias, alegorias, adereços, comissão de frente etc. O enredo é claramente formulado como texto escrito e é enviado, primeiramente, para os compositores elaborarem o samba de enredo e posteriormente, para a comissão de carnaval e o julgamento do desfile da escola (Gonçalves, 2001, p.18).

No mesmo sentido, Tiago Herculano da Silva (2021) destaca a importância da pesquisa histórica realizada pelo carnavalesco da escola, ressaltando que essa investigação não se limita ao rigor acadêmico, mas considera, sobretudo, o olhar da comunidade envolvida na escolha da

⁵⁷ A sinopse do enredo de carnaval constitui um texto orientador que sintetiza e apresenta o tema escolhido pela escola de samba, funcionando como um guia para os compositores na elaboração do samba de enredo. Ela delinea a narrativa, o recorte histórico, os personagens, símbolos e sentidos poéticos que serão desenvolvidos na Avenida, oferecendo a estrutura conceitual e estética que sustentará toda a apresentação carnavalesca.

temática do enredo. Conforme explica o autor:

A pesquisa é relevante porque contribui para o embasamento do discurso dos enredos. O enredo é uma obra lida e questionada pelos meios midiáticos e por diversos profissionais da imprensa carnavalesca, além dos jurados, assim, embasar a narrativa contribui para o melhor entendimento da proposta da escola (Silva, 2021, p. 47).

Ao compreender esse processo, é possível não apenas ampliar a análise crítica das letras dos sambas de enredo, mas também reconhecer o enredo como um campo de disputa de narrativa e afirmação identitária. Os desfiles das Escolas de Samba, portanto, transcendem o caráter festivo e se constituem como potentes instrumentos de representação e resistência, nos quais histórias silenciadas ganham visibilidade, e saberes historicamente marginalizados ocupam o centro da cena.

2.2 NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O POTENCIAL DOS SAMBAS DE ENREDO NA PRÁTICA DOCENTE

A partir do final do século XX, as discussões sobre a renovação e a diversificação das metodologias e das fontes no ensino de História passaram a ganhar cada vez mais visibilidade e relevância. Esse movimento impulsionou a incorporação de diferentes linguagens — como imagens, músicas, filmes, narrativas orais, entre outras — tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas pedagógicas. Essa ampliação não apenas fortaleceu os vínculos entre o conhecimento escolar e o contexto sociocultural dos estudantes, como também evidenciou, de forma contundente, a necessidade de ressignificar as propostas de ensino, tornando-as mais inclusivas, plurais e conectadas com a realidade dos educandos.

Nesse processo de ressignificação, é fundamental compreender que essas transformações no ensino de História não surgem de maneira isolada, mas são fruto de debates mais amplos acerca do papel da disciplina na formação dos sujeitos. A esse respeito, a autora Circe Bittencourt (2018), no artigo *Reflexões sobre o ensino de História*, observa que, no Brasil, a História, enquanto disciplina escolar, tem passado por constantes reformulações desde o século XIX, tanto na definição de seus objetivos quanto na seleção de conteúdos e metodologias. Isso se reflete nas diferentes nomenclaturas adotadas ao longo do tempo — História Universal, História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria —, que sinalizam as mudanças no entendimento do papel da disciplina na formação dos sujeitos e na construção de identidades, conforme aponta a autora:

O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação e da história mundial (Bittencourt, 2018, p. 127).

Nesta mesma linha, Circe Bittencourt (2018) enfatiza que, além das transformações curriculares e metodológicas, o ensino de História no Brasil tem se reconfigurado também para atender às demandas de diferentes grupos sociais historicamente marginalizados, como as populações negras e indígenas. Esse movimento reflete a influência das lutas sociais e das reivindicações desses grupos, que buscam reconhecimento, visibilidade e a inserção de suas histórias e culturas nos espaços escolares. Assim, observa-se que as práticas pedagógicas em História vêm sendo tensionadas a incorporar perspectivas mais plurais e inclusivas, rompendo com narrativas tradicionais e eurocêntricas, conforme destaca a autora:

As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres (Bittencourt, 2018, p. 127).

Assim, considerando esse cenário e os desafios contemporâneos da educação brasileira, entende-se que o ensino de História deve se fundamentar em práticas docentes reflexivas e conscientes, que integrem múltiplas fontes e abordagens interdisciplinares. Essa perspectiva busca promover uma aprendizagem crítica, contextualizada e socialmente significativa, alinhada às demandas de uma sociedade dinâmica e em constante transformação.

Nessa perspectiva, Flavia Caimi (2015), no artigo *O que precisa saber um professor de História?* destaca que o professor deixa de ser visto como mero transmissor de conteúdo ou detentor exclusivo do saber, passando a assumir o papel de mediador no processo de construção do conhecimento histórico. A autora enfatiza que essa mediação se concretiza na medida em que o docente estabelece conexões entre os conteúdos escolares e as experiências socioculturais dos estudantes, favorecendo a ressignificação do ensino e o fortalecimento da aprendizagem.

Assim, para Flavia Caimi:

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em

seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo (Caimi, 2015, p.110).

Dando continuidade à reflexão sobre a importância da diversificação metodológica no ensino de História, a utilização dos sambas de enredo como instrumento didático-pedagógico configura-se como uma estratégia potente e significativa. Suas composições, além de promoverem uma abordagem estética e cultural, frequentemente narram episódios e processos históricos, bem como refletem sobre questões sociais, políticas e, sobretudo, étnico-raciais. Nesse contexto, os sambas de enredo, ao aliarem memória, arte e identidade, consolidam-se como fontes históricas relevantes, capazes de enriquecer as práticas docentes e estimular reflexões críticas no processo de construção do conhecimento.

Em diálogo com essa perspectiva, Selva Guimarães Fonseca (2009), no livro *Didática e prática de ensino de História*, apresenta uma série de propostas que articulam metodologias inovadoras para o ensino da disciplina. Assim como os sambas de enredo, que traduzem saberes, memórias e narrativas da história social e cultural, a autora defende que a utilização de fontes diversificadas — como textos de jornais, revistas, filmes, canções, poemas, crônicas, entre outros — torna o ensino mais dinâmico, acessível e conectado à realidade dos alunos. Seu trabalho fundamenta-se na compreensão de que a inserção de múltiplas linguagens no processo educativo não apenas amplia as possibilidades metodológicas, como também contribui de forma significativa para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, reflexiva e contextualizada. Conforme destaca a própria autora:

Isso requer de nós um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Sobretudo exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão e não de exclusão social e cultural (Fonseca, 2009, p.100).

No mesmo livro, Selva Guimarães Fonseca (2009), descreve o relato de uma experiência desenvolvida por professoras da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse relato, é descrita uma atividade intitulada “*Abolição da escravatura: diferentes interpretações*”, na qual foram utilizadas as letras de dois sambas de enredo emblemáticos: *Kizomba, festa da raça* (G.R.E.S. Unidos de Vila Isabel, 1988) e *Liberdade, Liberdade* (G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense, 1989). Ambas as composições abordam o

mesmo evento histórico — a abolição da escravatura —, porém sob perspectivas distintas: o primeiro valoriza o protagonismo negro na luta pela liberdade, enquanto o segundo centraliza a figura da princesa Isabel como principal agente do processo abolicionista. Para a autora, esse relato de experiência evidencia, de forma concreta, como diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento podem coexistir, revelando olhares diversos sobre a história. A autora ressalta que o uso dos sambas enredo possibilita problematizar versões cristalizadas dos fatos históricos, estimulando uma reflexão crítica por parte dos estudantes, conforme descreve o relato das professoras:

Selecionamos dois sambas-enredo para desenvolver essa atividade: “Kizomba, Festa da Raça” e “Liberdade, Liberdade! Abra as Asas sobre Nós”. O primeiro mostra que a escravidão foi uma luta dos negros pela liberdade. O segundo diz que a Abolição foi um presente da Princesa Isabel para os negros. Isto é, enquanto o primeiro traz uma interpretação mais crítica, o segundo centra-se na História Oficial - a História contada de acordo com a visão dos dominantes, não considerando os atos da classe dominada, como os negros, os operários, os camponeses, dentre outros (Fonseca, 2009, p. 206).

Para Olavo Soares, no artigo *A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*, essa relação de proximidade possibilita à música atuar como uma ponte entre os saberes prévios dos estudantes e os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula. Assim, conforme salienta o autor:

Nesse sentido, a análise das relações entre música e ensino de história é fundamental por duas razões básicas: porque as músicas têm importância significativa na cultura cotidiana dos alunos, e porque o professor de história pode encontrar na música um aliado, um recurso didático dos mais importantes, que cria empatia com os alunos (Soares, 2017, p.79).

Corroborando com essa discussão, Marcos Napolitano, em seu livro *História & Música*, embora não trate diretamente do ensino de História, oferece relevantes reflexões sobre as potencialidades pedagógicas da música no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a música — neste caso, os sambas de enredo —, além de seu caráter estético e cultural, possui uma dimensão política e social que a torna uma ferramenta valiosa para a abordagem de diversos temas históricos e sociais, como o cotidiano dos trabalhadores, as questões étnico-raciais, as desigualdades sociais e as dinâmicas culturais. Nessa perspectiva, Napolitano ressalta:

(...) no caso específico do Brasil, foi um ponto de fusão importante para os diversos valores culturais, estéticos e ideológicos que formam o grande mosaico chamado “cultura brasileira”. Ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes, a música no Brasil foi mais que um veículo neutro de ideias. Ela forneceu os meios, as linguagens, os circuitos pelos quais os vários brasis se comunicaram (Napolitano, 2002, p.76).

Dessa forma, é pertinente destacar a contribuição da Escola dos Annales no processo de renovação das fontes e dos métodos utilizados na pesquisa e no ensino de História. Conforme aponta Peter Burke (1997), no livro *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*, essa corrente historiográfica promoveu uma ruptura significativa com as concepções tradicionais de História, ao ampliar as possibilidades metodológicas e valorizar uma gama diversificada de fontes. Essa ampliação abrange não apenas documentos oficiais, mas também imagens, músicas, filmes, peças teatrais, objetos da cultura material e registros do cotidiano — elementos até então marginalizados pela historiografia clássica. Tal perspectiva permitiu a construção de uma História mais próxima da experiência humana, considerando as dimensões culturais, sociais e simbólicas dos sujeitos históricos.

Quanto a essa contribuição, Burke, ressalta:

(...) a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. (Burke, 1997, p.143).

Sobre o surgimento deste movimento, Burke (1997, p.142) assinala que intelectuais como Marc Bloch e Lucien Febvre, insatisfeitos com a maneira como a História vinha sendo tratada — tradicionalmente centrada em eventos políticos, em personagens ilustres e na chamada “história dos vencedores” —, criticavam a linearidade, o reducionismo e o caráter meramente factuais desse modelo, que desconsiderava a complexidade das sociedades, as práticas cotidianas e a agência dos indivíduos.

Diante desse cenário, em 1929, ambos fundaram a *Revista dos Annales*, na França, com o propósito de inaugurar uma nova abordagem historiográfica, rompendo com a tradição positivista e propondo aquilo que denominaram “história-problema”. Essa concepção defende que a História deve abarcar todas as dimensões da experiência humana, sob a máxima de que, para os Annales, “tudo é História”, incluindo aspectos econômicos, culturais, mentais, simbólicos e cotidianos.

Os autores Guy Bourdieu e Hervé Martin, no livro *Escolas Históricas: da Idade Média aos nossos dias*, também reforçam que essa integração metodológica foi essencial para a construção de interpretações mais sofisticadas sobre as dinâmicas sociais, culturais e econômicas, contribuindo de forma decisiva para o enriquecimento da produção historiográfica. Os autores destacam, ainda, que essa abordagem colaborou para transformar a História em uma

disciplina mais crítica, reflexiva e aberta à pluralidade de fontes e de perspectivas, superando os limites da historiografia tradicional centrada em narrativas políticas e eventos pontuais.

Assim, para os autores sobre o surgimento da Escola dos Annales:

Depois da fundação dos *Annales*...o historiador quis-se e fez-se economista, antropólogo, demógrafo, psicólogo, linguista... A História é, se se pode dizer, um dos ofícios menos estruturado da ciência social, portanto, um dos mais flexíveis, dos mais abertos...A História continuou, dentro desta mesma linha, a alimentar-se das outras ciências do homem...Há uma História econômica..., uma maravilhosa história geográfica..., uma demografia histórica...; há mesmo uma História social. Mas se a História onipresente põe em causa o social no seu todo, é sempre a partir deste movimento do tempo...A história dialética da duração, é o estudo do social e do todo social; e portanto do passado, e portanto do presente (Bourdé, Martin, 2012, p. 127).

Também ancorados na perspectiva da Escola dos Annales, os autores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), no artigo *O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula*, defendem que o trabalho com documentos em sala de aula, quando desenvolvido a partir de uma abordagem crítica, contribui para que os estudantes compreendam os sentidos da História. Nessa perspectiva, os sambas de enredo, enquanto expressão cultural, também podem ser utilizados como fontes históricas, ampliando as possibilidades de análise e reflexão. Conforme destacam os autores:

Pretendemos, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

Luiz Cláudio Laudiauzer (2025) no artigo *Carnaval e ensino de História: instrumentalização dos sambas de enredo como ferramenta pedagógica para compreensão crítica de processos históricos*, destaca que as Escolas de Samba oferecem um vasto repertório de temas que podem ser explorados no ambiente escolar, conforme aponta:

Diante desse contexto, a utilização da construção discursiva dos sambas de enredo como aporte pedagógico evidencia uma importância fundamental acerca tanto do resgate de discursos silenciados, ocorridos ao longo da História, como de conceder protagonismo a importantes atores sociais relegados ao esquecimento. Também se apresenta como um poderoso instrumento de combate às pedagogias culturais, ou seja, às mensagens que chegam por meios não formais de educação, entre eles a música, outro elemento que nos forja culturalmente (Laudiauzer, 2025, p.01).

O autor destaca que, com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História — que, por meio de seus eixos temáticos, enfatizam a importância da construção de relações de transformação e da compreensão dos processos históricos —, o samba de enredo se insere como um valioso instrumento didático-pedagógico.

Nesse sentido, conforme ressalta:

(...) identificamos neles um grande potencial pedagógico, tanto no que tange à compreensão crítica dos processos históricos, quanto na contribuição para o processo de reorganização da percepção social dos estudantes. Vale aqui ressaltar que a citada reorientação na construção discursiva dos enredos das agremiações carnavalescas decorre do diálogo entre as escolas de samba com instituições populares em profundas transformações na sociedade atual. Se nos primeiros anos de existência das agremiações, entre o final da década de 1920 e o decorrer da década de 1930, o diálogo era feito com um modelo de estado que em nada contribuiu para diminuir o abismo social e racial construído ao longo de 488 anos de escravidão, o que temos acompanhado é uma mudança de perspectiva (Laudiauzer, 2025, p.01).

Adotar essa perspectiva possibilita desenvolver em sala de aula temas centrais para a compreensão da história do Brasil e das Américas, tais como o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, as múltiplas formas de resistência negra, as lutas pela liberdade, os marcos legais da abolição e, sobretudo, as desigualdades estruturais que persistem no pós- abolição. Nesse sentido, atende-se também às determinações das Diretrizes Curriculares, que orientam a abordagem de conteúdos relativos à diversidade da diáspora africana presente hoje nas Américas, no Caribe, na Europa e na Ásia, bem como às articulações políticas, econômicas, educacionais e culturais estabelecidas entre a África, o Brasil e outros países da diáspora (Brasil, 2004).

Dialogando com essa discussão, Pedro Covre Marchiori (2024), no artigo *Samba-enredo como ferramenta de valorização da cultura afro-brasileira no ensino de História*, analisa o samba *História pra ninar gente grande*⁵⁸, apresentado pela Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 2019. Em sua análise, o autor demonstra que se trata de uma narrativa potente, que propõe recontar a história do Brasil a partir de uma perspectiva frequentemente silenciada. A letra convoca a Mangueira a “tirar a poeira dos porões” e abrir alas aos “heróis de barracões”, representados por figuras populares e marginalizadas — como Lecis⁵⁹ e Jamelões⁶⁰ — que simbolizam a resistência e a expressão cultural das classes subalternas. Marchiori destaca que os sambas de enredo não apenas celebram memórias coletivas, mas também tensionam as versões oficiais da história, ao conferir visibilidade a vozes historicamente silenciadas pelo discurso dominante. Segundo afirma:

Em primeiro lugar pela reafirmação da potencialidade pedagógica de um samba-enredo de uma escola de samba. Em segundo lugar pela temática tão

⁵⁸ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>

⁵⁹ Leci Brandão é cantora, compositora, atriz e política brasileira, reconhecida como uma das principais intérpretes do samba. Sua trajetória é marcada pelo pioneirismo e pelo ativismo social, sendo a primeira mulher a integrar a ala de compositores da Estação Primeira de Mangueira.

⁶⁰ José Bispo Clementino dos Santos, conhecido como Jamelão, foi compositor, intérprete e sambista. Conduziu o G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira de 1949 a 2006.

clara, assertiva e atualizada deste samba-enredo, que, ainda que esta ferramenta seja por si só difusora de sentidos e conhecimentos, útil ao ensino de História (Marchiori, 2024, p. 5).

Ainda segundo o autor, tal análise evidencia o potencial dessas produções como instrumentos críticos de ensino. Marchiori (2024) sustenta que:

Com base na análise do enredo, com enfoque na letra do samba-enredo, que será desenvolvida nos próximos parágrafos, objetiva-se a apresentação de uma forma de utilização do carnaval como ferramenta pedagógica e a proposição de subsídios aos profissionais da História, professoras e professores, para tratar das temáticas abordadas no enredo em sala de aula (Marchiori, 2024, p. 5).

Tais observações indicam que o samba de enredo não deve ser compreendido apenas como uma manifestação cultural popular, mas como uma narrativa histórica alternativa, capaz de inserir outras epistemologias no processo de ensino-aprendizagem — especialmente aquelas vinculadas às experiências da população negra no Brasil. Ao mobilizar memórias, afetos e saberes produzidos nas periferias e nos territórios de resistência, o samba de enredo contribui de maneira significativa para a construção de uma educação antirracista, crítica e socialmente comprometida.

Dessa forma, torna-se evidente que a renovação dos métodos e conteúdos no ensino de História demanda práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas linguagens da cultura, da arte e do cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, os sambas de enredo se destacam como instrumentos didático-pedagógicos potentes, capazes de transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, reflexivo e significativo. As Escolas de Samba, enquanto espaços de educação não formal, e seus enredos, enquanto narrativas histórico-culturais, oferecem possibilidades concretas para ressignificar o ensino de História, tornando-o mais sensível às questões sociais, mais atento às múltiplas vozes e mais comprometido com a valorização da diversidade étnico-racial.

Ao incorporar elementos simbólicos, estéticos e políticos, os sambas de enredo não apenas rompem com a linearidade e com as perspectivas eurocêntricas que ainda permeiam muitas abordagens tradicionais, como também favorecem uma educação voltada para a valorização das identidades, das memórias e das trajetórias dos povos que construíram a nação brasileira. Desse modo, ao serem utilizados como instrumentos didático-pedagógicos, os saberes e as práticas culturais presentes nas narrativas dos sambas de enredo potencializam a construção de práticas docentes sensíveis às questões sociais, políticas e étnico-raciais, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica — capaz de mobilizar os estudantes a compreender, questionar e transformar a realidade social na qual estão inseridos.

2.2.1 Sambas de enredo e as questões sociais, políticas e étnico-raciais

Como já destacado anteriormente, no universo das Escolas de Samba, os ciclos anuais de enredos frequentemente abordam processos históricos relevantes, bem como questões de ordem social, política e, sobretudo, étnico-racial. Essas temáticas contribuem para a construção de narrativas que tensionam desigualdades estruturais e promovem reflexões críticas acerca da realidade contemporânea.

Nessa perspectiva, conforme sustenta Guilherme Guaral (2022, p.23) os sambas de enredo transcendem sua dimensão estritamente estética e lúdica no contexto carnavalesco, assumindo o papel de dispositivos de comunicação social. Por meio dessas narrativas musicais, é possível problematizar processos históricos, questionar discursos hegemônicos e fomentar reflexões críticas sobre as dinâmicas sociais, culturais e políticas que perpassam a história brasileira. Assim, para Guilherme Guaral:

As escolas de samba são instituições culturais que também desempenham um papel importante na questão política e social. Cada uma com suas especificidades, a partir da escolha do enredo, explicitam suas visões políticas, culturais e sociais, que se materializam anualmente nos desfiles (Guaral, 2022, p.23).

Diante disso, torna-se necessário revisitar alguns sambas de enredo que, ao longo da história, abordaram de forma crítica questões sociais, políticas e étnico-raciais tanto em âmbito nacional quanto regional, com especial atenção ao contexto amapaense. Inicia-se essa análise pela dimensão social articulada ao viés socioambiental presente em determinados enredos.

Em 1979, ainda sob o regime militar brasileiro, a escola de samba amapaense Maracatu da Favela apresentou no carnaval o enredo *Homenagem à ICOMI*⁶¹. O samba exaltava a Indústria e Comércio de Minérios S.A. (ICOMI), empresa vinculada, na época, ao discurso oficial de progresso e modernização em virtude da exploração de manganês⁶² no interior do Amapá — atividade que se estendeu por aproximadamente cinco décadas.

O minério ganhou relevância estratégica especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando a demanda internacional por manganês aumentou significativamente. Embora sua presença no subsolo amapaense fosse conhecida desde a década de 1930, foi apenas nos anos

⁶¹ ICOMI, empresa mineradora que atuou no Amapá, extraindo manganês em Serra do Navio entre os anos de 1957 e 1998.

⁶² Manganês é um mineral estratégico amplamente utilizado na indústria siderúrgica, onde desempenha a função de endurecer o aço e remover impurezas durante seu processo de fabricação. Aproximadamente 90% de toda a produção mundial destina-se a essa finalidade. Além disso, o manganês compõe ligas metálicas, participa da fabricação de baterias, tintas, cerâmicas e fertilizantes, sendo também um micronutriente essencial para o desenvolvimento de plantas, animais e humanos.

1940, durante o governo de Janary Gentil Nunes no então Território Federal do Amapá, que se consolidaram os interesses econômicos voltados à sua exploração. A operação da ICOMI teve início na década de 1950, com a instalação de seu complexo minerador em Serra do Navio⁶³ — localidade que mais tarde se constituiria como município do estado do Amapá.

Ao ser incorporado como enredo carnavalesco, esse processo histórico foi representado por meio de uma narrativa que reproduzia o ideal desenvolvimentista do período, reforçando a imagem da empresa como símbolo de progresso para a região. No entanto, quando observado sob uma perspectiva socioambiental contemporânea, esse enredo evidencia tensões e silenciamentos relacionados aos impactos ambientais e sociais decorrentes da atividade mineradora, como degradação de ecossistemas, alteração de modos de vida e dependência econômica regional.

A seguir, apresenta-se a letra, na íntegra, do samba que evidencia a exaltação à ICOMI e a narrativa de progresso associada à sua atuação no Amapá:

Enredo: Homenagem à ICOMI (Maracatu da Favela, 1979) Compositor: Izar Leão

A história nos conta Que esta nossa região Os franceses disputaram
Muitas batalhas houveram Com o fito de ambição As disputas cessadas Nossa pátria que ganhou
Este solo majestoso Que a natureza criou.
Getúlio Vargas
O saudoso presidente Sempre voltado ao progresso Lembrou-se da nossa gente Em território
Nossa gente transformou Nomeou um governante Foi Janary Nunes
E o povo vibrou. O progresso só veio
Quando a Icomi surgiu Firmada em contrato sério Para explorar o minério Lá na Serra do Navio
O minério extraído Logo gerou divisas Foi um novo horizonte
Que no Amapá despontou.

Como já mencionado anteriormente, no que se refere à dinâmica da escolha dos enredos, Mariana Gonçalves (2001) evidencia a existência de uma disputa geracional entre os “fazedores de carnaval”, integrantes das comunidades carnavalescas de cada agremiação. No caso específico da exaltação à ICOMI, a autora atribui essa narrativa, sobretudo, ao grupo da velha guarda, cuja percepção está fortemente vinculada aos ideais de ordem e progresso. Para esse grupo, a exploração do manganês representou um vetor de desenvolvimento, sendo considerada responsável por diversos benefícios socioeconômicos para a região. Nesse sentido, como ressalta a autora:

A primeira geração das escolas de samba, hoje denominada de Velha Guarda, estabelece uma relação com o lugar, associado à ideia de progresso pela implantação de grandes projetos hidrominerais que tiveram lugar no

⁶³ Serra do Navio é uma localidade do estado do Amapá, construída na década de 1950 pela empresa norte-americana ICOMI, em parceria com o governo federal, para viabilizar a exploração do manganês. Projetada como uma “company town”, possuía infraestrutura urbana planejada, com arquitetura moderna para os padrões da época, incluindo escola, hospital, clube, áreas residenciais e serviços básicos destinados aos trabalhadores do complexo minerador.

Amapá, Icomi, Brumasa, Jari, Hidrelétrica do Paredão são apresentados como projetos que trarão o desenvolvimento econômico e a erupção do Amapá no cenário dos estados desenvolvidos (Gonçalves, 2001, p. 42).

A escola de samba amapaense Piratas da Batucada, nessa mesma direção, também construiu um enredo que articula o discurso de progresso associado aos projetos de desenvolvimento idealizados para a região amazônica. Nesse sentido, no ano de 1983, apresentou o samba de enredo intitulado “*40 anos de progresso em 40 minutos de carnaval*”⁶⁴, composto por Isnard Lima e Izar Leão cujo trecho exemplificativo é apresentado a seguir:

“Território verde da esperança O trabalho de milhares que gerou
Que o governo de alguns Gentil criou A beleza que este samba inspirou Começaste alinhar com
Paredão
O caboclo Mario Cruz desencantou Juscelino inaugurou
Em 56, a exploração do Manganês O progresso surgiu
Para ficar...”

Decorrida aproximadamente uma década entre as composições dos sambas de enredo das escolas Maracatu da Favela e Piratas da Batucada, que abordaram o discurso do progresso associado à chegada da ICOMI ao Amapá, a escola de samba Boêmios do Laguinho, no ano de 1992, apresenta um enredo de caráter mais crítico e contundente. A proposta temática aborda o encerramento das atividades de exploração do manganês na década de 1990, em decorrência do esgotamento das jazidas localizadas em Serra do Navio.

Sob o título “*Que fim levaram todas as nossas pedras*”, a escola desenvolve uma crítica social direcionada à empresa mineradora, que, após décadas de exploração, deixou um rastro de devastação socioambiental em plena região amazônica. Dessa forma, o samba de enredo adquire um caráter de denúncia ambiental, revelando os impactos deixados pela atividade extrativista.

A seguir, apresenta-se a letra completa do referido samba de enredo composta por Rosendo Souza e Heraldo Almeida:

Enredo: Quem fim levaram todas as nossas pedras (Boêmios do Laguinho, 1992)

Compositores: Rosendo Souza/Heraldo Almeida

E surgiu
A pedra negra da esperança Foi um tempo de bonança
O sonho que o minério acalentou
A ilusão, tempo passou Da pedra negra
Agora só sobrou devastação Deixou a terra a bordo do graneleiro
Ficou o rasgo no sertão
E o dinheiro é a interrogação Lá vai o trem levando as pedras
Sobrou a serra e o resto do vagão (Bis) Com o advento do ouro
Novos personagens fez surgir Garimpeiros feito feras Contra o índio e suas terras
E o barranco a ruir
E o tal do homem branco Sempre dono do barranco Era o único a sorrir

⁶⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/sambas/piratas-da-batucada-samba-enredo-1983/>

A nação desce o Laguinho cantando em coro
 Veste a fantasia e quer saber onde é que está o ouro
 E quer saber onde é que está o ouro (Bis) Ficou no chão devastação
 Tem novo astro na comédia da ilusão.

Pela análise das letras dos sambas de enredo, evidencia-se que não foi apenas o fator temporal que motivou a mudança de perspectiva nas narrativas carnavalescas — como se observa, por exemplo, no samba da escola Boêmios do Laguinho. Conforme destaca Mariana Gonçalves (2001), essa mudança é também impulsionada pela atuação da ala jovem da agremiação, refletindo o contexto socioeconômico e ambiental decorrente da saída da ICOMI do Amapá.

Esse cenário, contextualizado no enredo carnavalesco, suscita reflexões sobre se, de fato, o conceito de progresso está necessariamente alinhado ao bem-estar coletivo da população. Nesse sentido, conforme aponta a autora:

Entretanto, a segunda geração, a Ala Jovem, pensa o Amapá e esses mesmos projetos entre a ironia e a crítica contundente, apresentando o ecológico e social gerado pelas empresas multinacionais: pobreza e devastação, nas cidades e nas zonas rurais (Gonçalves, 2001, p. 44).

A desmobilização da mineradora instalada em Serra do Navio provocou impactos que ultrapassaram os limites daquela localidade, afetando significativamente a dinâmica econômica e social de todo o estado do Amapá. No município de Santana, situado na região metropolitana de Macapá, os efeitos desse processo ainda são visíveis. A comunidade residente na área conhecida como Elesbão convive, até os dias atuais, com os rejeitos minerais ali depositados, os quais representam graves riscos socioambientais e ameaças à saúde pública.

O Observatório Social, em 2003, publicou o *Relatório Geral de Observação sobre a atuação da ICOMI no Amapá*, no qual são destacados os principais problemas decorrentes dos impactos socioeconômicos e ambientais resultantes da atuação da mineradora no estado. Conforme aponta o referido relatório:

Devido à existência de aglomerados populacionais, em especial uma vila ribeirinha denominada Vila do Elesbão, construída em palafitas às margens do Rio das Amazonas e cuja população é estimada em 2.600 pessoas que poderiam ter tido contato com as águas com elevados teores de arsênio, ao que se somou a possibilidade dos sedimentos de fundo e da fauna aquática do igarapé Elesbão 2 estarem comprometidos, foi executado monitoramento específico das águas, sedimentos e ictiofauna. Tais levantamentos realizados pela JPE concluíram que — mesmo com a paralisação da usina de sinterização, e consequente emissão de efluentes — tanto os teores de manganês quanto os de arsênio estavam acima dos limites, e, ainda, a existência de indícios de bioacumulação de ferro e manganês em algumas espécies de peixes, não sendo, entretanto, detectada bioacumulação de arsênio nas amostras de peixe analisadas naquele estudo (Observatório Social, 2003, p.31).

Embora o relatório tenha sido publicado em 2003, os problemas socioambientais

decorrentes da atuação da Indústria e Comércio de Minérios S.A. (ICOMI) persistem até os dias atuais, uma vez que grande parte dos rejeitos minerais permanece sem destinação ambientalmente adequada. Periodicamente, a questão retorna ao debate no cenário político local; entretanto, até o momento, não foram implementadas soluções efetivas e definitivas para a remediação dos passivos ambientais herdados do ciclo de exploração mineral.

Nesse contexto, a problemática envolvendo a atuação da ICOMI no Amapá pode ser examinada por meio de uma leitura crítica e comparativa dos sambas de enredo anteriormente mencionados, sobretudo sob o viés socioambiental. Ainda que tenham sido compostos em períodos distintos, os três sambas traduzem, cada qual a seu modo, diferentes percepções sobre um mesmo processo histórico. Essa abordagem permite refletir sobre as múltiplas representações do “progresso” e seus efeitos sobre o bem-estar da população amapaense, abrangendo tanto as dimensões sociais quanto os impactos socioambientais decorrentes dessa trajetória de exploração mineral.

Tendo em vista que os processos históricos podem ser representados sob múltiplas perspectivas, destaca-se, no campo social, a existência de diversas composições de sambas de enredo que favorecem uma leitura crítica e contextualizada da realidade brasileira. Entre esses exemplos, sobressai o samba de enredo “*Os Sertões*”⁶⁵, da escola carioca Em Cima da Hora, composto por Edeor José de Paula para o carnaval de 1976, cuja letra evidencia a potência do gênero para abordar temas históricos complexos e socialmente sensíveis, conforme se apresenta a seguir:

Enredo: Os Sertões (Em Cima da Hora, 1976)

Compositor: Edeor José de Paula

Marcados pela própria natureza O Nordeste do meu Brasil
 Oh! Solitário sertão De sofrimento e solidão
 A terra é seca Mal se pode cultivar
 Morrem as plantas e foge o ar A vida é triste nesse lugar Sertanejo é forte
 Supera miséria sem fim Sertanejo homem forte Dizia o poeta assim
 Foi no século passado No interior da Bahia
 Um homem revoltado com a sorte Do mundo em que vivia
 Ocultou-se no sertão Espalhando a rebeldia
 Se revoltando contra a lei Que a sociedade oferecia Os jagunços lutaram
 Até o final Defendendo Canudos Naquela guerra fatal.

Dando continuidade à análise, para além das questões sociais, é fundamental considerar os aspectos políticos presentes em diversos enredos das Escolas de Samba, especialmente das agremiações do Rio de Janeiro, notadamente no contexto pós-ditadura civil-militar no Brasil.

⁶⁵ Os Sertões é uma adaptação do livro de Euclides da Cunha para o carnaval, dividida em quatro partes: “A Terra”, que descreve a geografia do sertão nordestino; “O Homem”, que explora a cultura e a psicologia do sertanejo, com foco em Antônio Conselheiro; “A Guerra”, narrando o conflito em Canudos; e “A Paz”, uma conclusão que ressalta a bravura dos jagunços após a derrota.

A partir da década de 1980, com o avanço do processo de redemocratização, os desfiles passaram a incorporar narrativas e críticas em relação ao período ditatorial no Brasil (1964–1985). Ainda que, por vezes, expressas de forma metafórica ou sutil, essas narrativas reivindicavam de maneira contundente a restauração da democracia e denunciavam os traumas provocados pelo regime militar.

É nesse contexto que se insere o samba de enredo apresentado pela escola de samba Império Serrano, em 1986, no início do processo de abertura democrática no Brasil. A agremiação levou à avenida o samba de enredo intitulado *Eu Quero*, composto por Aluísio Machado, Luiz Carlos do Cavaco e Jorge Nóbrega. Com forte cunho político, o samba refletia os anseios de uma sociedade em transição, expressando reivindicações por respeito, cidadania, justiça social e dignidade.

Na composição, o regime militar é representado de forma metafórica como uma “tempestade”, enquanto a redemocratização — ainda incipiente — é simbolicamente associada à “liberdade” e à “esperança”. Esse contexto de denúncia e de desejo por transformações sociais é explicitado na letra da composição, apresentada na íntegra a seguir:

Enredo: Eu Quero (Império Serrano, 1986)

Compositores: Aluísio Machado/Luiz Carlos do Cavaco/Jorge Nóbrega

Eu quero, a bem da verdade A felicidade em sua extensão Encontrar o gênio em sua fonte
E atravessar a ponte Dessa doce ilusão (Quero, quero, quero sim)
Quero que meu amanhã, meu amanhã Seja um hoje bem melhor, bem melhor Uma juventude sã
Com ar puro ao redor (bis) Quero nosso povo bem nutrido O país desenvolvido
Quero paz e moradia Chega de ganhar tão pouco
Chega de sufoco e de covardia Me dá, me dá
Me dá o que é meu Foram vinte anos
Que alguém comeu (bis) Quero me formar bem informado
E meu filho bem letrado
Ser um grande bacharel (bacharel) Se por acaso alguma dor
Que o doutor seja doutor E não passe de bedel Cessou a tempestade É tempo de bonança
Dona liberdade Chegou junto com a esperança.

Sobre esse samba de enredo, Guilherme Guaral (2022, p. 305) afirma que a repetição do verso “Eu quero” não se limita a um mero recurso poético, mas constitui uma ação imperativa que expressa os anseios coletivos das camadas populares. Para o autor, esse clamor reflete as demandas por direitos fundamentais, e à dignidade social. Conforme destaca:

O que o povo brasileiro desejava, naquele momento, era melhorias na saúde e educação, uma maior preocupação ambiental, acesso à alimentação e moradia, enfim, todas as reivindicações para, de fato, alcançar uma melhor qualidade de vida. O desfile foi bastante relevante e demonstrativo desses desejos populares em relação ao que esperar dos governantes na condução política do Brasil, a partir de então. A letra do samba foi aclamada como um verdadeiro libelo, carta de intenções à futura constituição, que estaria sendo construída nos anos seguintes, culminando com sua outorga em 1988. Seus compositores, Aluísio Machado, Luiz Carlos do Cavaco e Jorge Nóbrega, com

suas “armas” estilísticas e linguagens, exerceram funções de deputados, e a escola lançou suas reivindicações e questões que não poderiam estar ausentes na próxima carta constitucional (Guaral, 2022, p. 305).

Sob uma perspectiva local de ordem política, um episódio marcante para a história do Amapá — conhecido como Questão do Amapá ou Contestado Franco-Brasileiro — foi retratado no carnaval de 1997 pela escola de samba Solidariedade. O enredo, intitulado “*Assim tornou-se herói*”, destacou a atuação de Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, figura emblemática no enfrentamento do conflito fronteiriço entre Brasil e França no final do século XIX.

Ao recontar esse episódio por meio da linguagem do samba de enredo, a composição carnavalesca contribui para a construção de uma memória local que dialoga com discursos de identidade regional e com a afirmação da soberania territorial brasileira.

Entretanto, é importante ressaltar que essa representação privilegia uma versão específica dos acontecimentos, frequentemente simplificando tensões e silenciando outras perspectivas do contexto da Questão do Contestado — como aquelas relacionadas às populações locais, e às pessoas comuns diretamente envolvidas no conflito.

A seguir, apresenta-se a letra do samba de enredo composto por Raimundo Nonato Nunes da Soledade e Carlos Pirú, que sintetiza os principais eventos do episódio e evidencia como a cultura popular difunde aspectos da história regional:

Enredo: Assim tornou-se herói (Solidariedade, 1997)

Compositores: Nonato Soledade/Carlos Piru

Foi no século passado
 Entre os rios Oiapoque e Araguari Área de farturas e riquezas Cachoeiras e belezas
 Que os franceses queriam tomar do Brasil, Era ouro o minério que surgiu
 Trazendo aventureiros de várias nações Em seu comércio e povoado
 E o que tinha no tratado
 Foi violado na zona do contestado.
 Na vila do Cunani Bobeou, levou rasteira Vejam só que confusão Rasgaram nossa bandeira
 E aí, Francisco Xavier Veiga Cabral Pra defender nossa nação
 Criou um triunvirato Em represália veio a invasão
 E o sangue francês banhou o chão, A notícia chegou à capital
 E lá se foi nosso Cabral pelo Brasil inteiro Condecorado lá no Rio de Janeiro
 E o povo aplaudiu.
 Apesar de outras versões dessa história Jacareacanga canta em uma só voz: Assim tornou-se herói!

Sobre esse episódio, o autor Diovani Furtado da Silva (2022), no texto *Amapá: algumas informações históricas*, enfatiza que o litígio entre Brasil e França remonta ao Tratado de Utrecht, firmado em 1713 entre Portugal e França, cujas interpretações divergentes acerca dos limites fronteiriços alimentaram tensões constantes ao longo dos séculos. A ausência de uma presença efetiva do Estado brasileiro na região, aliada à valorização econômica decorrente da

descoberta de ouro, agravou ainda mais o conflito. Em 15 de maio de 1895, tropas francesas invadiram a vila do Espírito Santo do Amapá, resultando em um confronto armado que culminou na morte do capitão francês Charles Lunier e no massacre de brasileiros. Esse episódio impulsionou o protagonismo de Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, que organizou a resistência e passou a ser celebrado como herói nacional. Conforme destaca o autor:

O litígio pelas terras entre os rios Oiapoque e Araguari só terminou no final do século XIX, após a invasão francesa à vila do Espírito Santo do Amapá, no dia 15 de maio de 1895, onde houve o conflito armado entre nacionais brasileiros e franceses, que resultou em um massacre de brasileiros, a morte do capitão francês Lunier e a transformação de Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, como herói. (...) No dia 1º de dezembro de 1900, na cidade de Berna, a Confederação Suíça deu sua sentença favorável ao Brasil, determinando o limite pelo rio Oiapoque, o mesmo estabelecido pelo Tratado de Utrecht em 1713 (Silva, 2022, p. 32).

No imaginário da população amapaense, a figura de Cabralzinho é alvo de múltiplas interpretações. Por um lado, é exaltado como símbolo de resistência e defensor da soberania nacional; por outro, sua trajetória é compreendida como parte de um projeto de poder local, que se apropriou da narrativa heroica para legitimar interesses regionais. A consagração de sua memória na esfera pública — como a instituição do feriado estadual em sua homenagem, celebrado em 15 de maio, conforme a Lei nº 2.213, de 11 de julho de 2017 — evidencia o uso político da história como instrumento de construção identitária e afirmação territorial.

Ainda de acordo com Diovani Furtado da Silva (2022, p. 32), o litígio só seria encerrado em 1º de dezembro de 1900, quando, na cidade de Berna, a Confederação Suíça emitiu sentença favorável ao Brasil, estabelecendo o rio Oiapoque como limite fronteiriço. Essa vitória diplomática foi conduzida por José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do Rio Branco, cuja atuação foi decisiva para a consolidação da soberania brasileira sobre o território amapaense, reafirmando os limites anteriormente definidos pelo Tratado de Utrecht.

Adentrando as questões étnico-raciais, observa-se que diversos sambas de enredo produzidos no Amapá abordaram temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena. Como exemplo emblemático, destaca-se o samba de enredo “*Corpo de Mani, Dádiva de Tupã*”, apresentado em 1997 pela escola de samba Piratas da Batucada e composto por Dio, Magé e Ademar Carneiro, na inauguração do primeiro sambódromo do estado. A seguir, apresenta-se a letra completa da composição:

Enredo: Corpo de Mani, Dádiva de Tupã (Piratas da Batucada, 1997)

Compositores: Dio/Magé/Ademar Carneiro

Um dia para espanto da aldeia Uma semente crescia

No ventre de Itaci, filha de Ambori Tuchaua da tribo Manao Envergonhado resolveu

Pela raiz cortar o mal Mas num sonho
 Um caruana vem contar Isso é coisa de Tupã Fruto de alimentar
 E aí nasceu mani
 Tão branca como a luz da Lua Uma menina esperança
 O florescer da agricultura Mas o destino quis
 E ela foi embora
 O corpo numa igaçaba No terreiro da maloca Mani foi enterrada
 Depois de muitas luas, Sol e chuva Uma raiz brotava
 Rala, rala mandioca Espreme no tipiti
 Hoje tem farinha d'água Tapioca e tucupi
 Vem amo, vem cantar
 Na farinhada os Piratas vão passar.

Pela análise do samba de enredo acima, observa-se que sua narrativa retrata a lenda da mandioca sob a ótica dos povos originários, o que permite não apenas a inserção de saberes tradicionais no currículo escolar, mas também a valorização dessas cosmovisões como formas legítimas de conhecimento. Além disso, a proposta dialoga diretamente com a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a abordagem da temática indígena na educação básica.

Nesse mesmo sentido, outro samba de enredo emblemático foi apresentado no ano seguinte, em 1998, pela escola de samba carioca Beija-Flor de Nilópolis, no carnaval do Rio de Janeiro. A agremiação levou à avenida o enredo *O Mundo Místico dos Caruanas nas Águas do Patu-Anu*⁶⁶, composto por Alencar de Oliveira, Baby, Marcão, Noel Costa e Wilsinho Paz. A sinopse do enredo abordava a Pajelança da Ilha de Marajó, no estado do Pará, como uma herança cultural dos povos indígenas que originalmente habitavam a região.

Com o tempo, essas populações foram gradualmente reduzidas, dando lugar a comunidades caboclas, que passaram a perpetuar essa prática espiritual, ressignificando-a sob a denominação de “Pajelança Cabocla”. A seguir, transcreve-se um trecho da composição que sintetiza essa temática:

“Pajé, a pajelança está formada Eu vou na barca encantada Anhangá representa o mal Invoque a
 energia de Auí
 Pra vida sempre existir Oferenda ao mar pra isentar a dor
 Com a proteção dos caruanas Beija-Flor A pajelança hoje é cabocla
 Na Ilha de Marajó, vou dançar o carimbó Lundu e siriá, marujada e vaquejada Minha escola vem
 mostrar
 O folclore que encanta O estado do Pará.”

Luiz Antonio Simas e Alberto Mussa (2024), observam que o samba de enredo em questão representou um desafio no cenário do carnaval carioca. Enquanto a maioria das escolas optava por temáticas amplamente conhecidas ou de apelo popular imediato, a Beija-Flor destoou ao abordar uma temática indígena sob a perspectiva dos moradores da Ilha de Marajó,

⁶⁶ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/472983/>

no estado do Pará. Essa escolha, considerada ousada por romper com os padrões temáticos convencionais, destacou-se pela originalidade e pela valorização das culturas tradicionais da região amazônica. O resultado foi consagrador: a escola conquistou o primeiro lugar no desfile daquele ano, evidenciando a força estética, narrativa e política do enredo (Simas; Mussa, 2024, p. 123).

Como já discutido, diversas Escolas de Samba, ao longo das décadas, têm expressado com notável intensidade a temática africana e afro-brasileira em seus enredos. Essa presença constante vai além do aspecto estético: configura-se como um gesto político e pedagógico de valorização das matrizes africanas na construção da identidade nacional. Em diálogo com várias dessas composições analisadas ao longo deste trabalho, destacam-se, a seguir, alguns exemplos emblemáticos, com o intuito de evidenciar a recorrência e a relevância dessa temática nas narrativas carnavalescas — reafirmando o samba como instrumento de resistência cultural, denúncia social e afirmação da ancestralidade negra.

Nesse contexto, e conforme já apontado por Luiz Antônio Simas e Alberto Mussa (2024, p. 63), a escola de samba Acadêmicos do Salgueiro destaca-se como pioneira na incorporação da temática afro-brasileira aos desfiles, iniciando essa trajetória ainda na década de 1950. Tal iniciativa representa um marco na valorização da cultura negra no carnaval carioca, ao conferir protagonismo a histórias e personagens tradicionalmente silenciados.

Um exemplo notável é o samba de enredo *Navio Negreiro*, composto por Armando Régis e Djalma Sabiá, apresentado no carnaval de 1957, inspirado no poema homônimo de Castro Alves. A seguir, transcreve-se a letra completa dessa composição:

Enredo: Navio Negreiro (Salgueiro, 1957)

Compositores: Armando Régis/Djalma Sabiá

Apresentamos páginas e memórias
que deram louvor e glórias ao altruísta e defensor tenaz da gente de cor
Castro Alves, que também se inspirou e em versos retratou
o navio onde os negros amontoados e acorrentados
em cativeiro no porão da embarcação, com a alma em farrapo de tanto mau-trato, vinham para a
escravidão.
Ô-ô-ô-ô-ô.
No navio negreiro
o negro veio pro cativeiro.
Finalmente uma lei o tráfico aboliu, vieram outras leis,
e a escravidão extinguiu, a liberdade surgiu
como o poeta previu.
Ô-ô-ô-ô-ô.
Acabou-se o navio negreiro, não há mais cativeiro.

Ainda sobre o samba de enredo *Navio Negreiro*, Luiz Antonio Simas e Alberto Mussa (2024, p.63) analisam que, ao trazer para a avenida a memória da diáspora africana, a dor da

escravidão e a resistência do povo negro, a escola de samba Acadêmicos do Salgueiro apresentou uma nova dimensão no fazer carnavalesco. Conforme observam os autores, essa inserção abriu espaço para a valorização das matrizes culturais africanas e para o reconhecimento da história do povo negro como central na formação do Brasil. Nesse sentido, o enredo não apenas denunciava as violências históricas da escravidão, mas também afirmava, com potência estética e política, a força da ancestralidade africana como elemento estruturante da identidade nacional.

O enredo era sobre o poema de Castro Alves que descreve o tráfico de escravizados com uma melodia pungente, fúnebre, como na passagem: “o navio onde os negros, amontoados, acorrentados, em cativeiro, no porão da embarcação”. É um dos maiores sambas de todos os tempos (Simas; Mussa, 2024, p.64).

No livro *Samba de enredo: história e arte*, Luiz Antonio Simas e Alberto Mussa (2024) aprofundam a análise da temática africana no carnaval e oferecem subsídios valiosos para compreender sua presença e recorrência nos desfiles das Escolas de Samba ao longo da história. Os autores demonstram que diversas composições de agremiações cariocas se notabilizaram por abordar o universo afro-brasileiro com sensibilidade estética, rigor histórico e expressiva potência simbólica. Entre essas composições, destacam-se:

- *História de um Preto Velho* (Mangueira, 1964);
- *Festa para um Rei Negro* (Salgueiro, 1971);
- *Ilu Ayê, Terra da Vida* (Portela, 1972);
- *A Criação do Mundo pela Tradição Nagô* (Beija-Flor, 1978);
- *Kizomba, a Festa da Raça* (Vila Isabel, 1988);
- *Histórias para Ninar Gente Grande* (Mangueira, 2019).

A partir de consulta ao site oficial da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro⁶⁷ (LIESA), constatou-se que o carnaval de 2025 apresentou-se como emblemático para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Das doze agremiações do Grupo Especial, nove escolheram enredos centrados nessa temática, o que reafirma o samba como espaço de afirmação identitária e resistência. São elas:

- Unidos de Padre Miguel – *Egbé Iyá Nassô*;
- Estação Primeira de Mangueira – *À Flor da Terra – No Rio da Negritude entre Dores e Paixões*;
- Unidos do Viradouro – *Malunguinho: O Mensageiro de Três Mundos*;

⁶⁷ Disponível em: <https://liesa.org.br/>

- Unidos da Tijuca – *Logun-Edé: Santo Menino que Velho Respeita*;
- Imperatriz Leopoldinense – *Ómi Tútu ao Olúfon – Água Fresca para o Senhor de Ifón*;
- Acadêmicos do Salgueiro – *Salgueiro de Corpo Fechado*;
- Beija-Flor de Nilópolis – *Laíla de Todos os Santos, Laíla de Todos os Samba*s;
- Paraíso do Tuiuti – *Quem Tem Medo de Xica Manicongo*;
- Acadêmicos do Grande Rio – *Pororocas Parawaras: As Águas dos Meus Encantos nas Contas dos Curimbós*.

É importante ressaltar que a escola de samba Estação Primeira de Mangueira escolheu, como enredo para o carnaval de 2026, “*Mestre Sacaca do Encanto Tucuju – O Guardião da Amazônia Negra*”⁶⁸. A agremiação presta homenagem a mestre Sacaca, figura emblemática da sabedoria popular amazônica, evidenciando a força da Amazônia Negra e suas raízes, que articulam memória, identidade e resistência cultural no Amapá. Trata-se de um momento de grande expectativa, sobretudo por conferir visibilidade nacional ao estado e à Amazônia, ao mesmo tempo em que reforça o protagonismo de personagens e tradições locais. Tal iniciativa dialoga com os estudos de Mariana Gonçalves (2022), que problematizam a recorrente invisibilização e a “pouca” presença da população negra na narrativa histórica sobre a Amazônia.

Com base no levantamento realizado no site *Portal Brasil Carnaval*⁶⁹, acerca da presença da temática africana nos desfiles das Escolas de Samba amapaenses, observa-se que esse enfoque começa a aparecer no final da década de 1970, tornando-se mais recorrente a partir dos anos 1980. Ainda que em menor escala, alguns sambas de enredo se destacam pela força simbólica e pela contribuição à valorização da ancestralidade africana e das identidades negras no contexto local. A seguir, apresentam-se algumas dessas composições marcantes, identificadas a partir da referida consulta:

Piratas da Batucada:

- *Raízes Africanas no Brasil* (1985);
- *Festa para um Rei Negro* (1994);
- *O Fantástico Misticismo Negro do Candomblé* (1996).

Maracatu da Favela:

⁶⁸ Disponível em: <https://mangueira.com.br/site/enredo-2026/>

⁶⁹ Disponível em: <https://brasilcarnaval.com.br/>

- *Mãe Luzia* (1978);
- *Gertrudes e Vagalume – Os Pirilampos da Favela* (1988);
- *Mestre Villa, Gira-Roda, Vira Ciranda na Verde e Rosa* (1997);
- *E do Barro se Fez a Vida, num Sopro de Criação, e da Fé se Fez a Guerra: A Epopeia Mazagão* (ano não informado).

Boêmios do Laguinho:

- *Laguinho, Ritos e Mitos* (1976);
- *Laguinho, Bairro de Samba e do Amor* (1978);
- *Paulino Ramos: Dos Ancestrais ao Canto da Saudade* (1993);
- *Mar Acima, Mar Abaixo: De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação* (1997);
- *Menestrel da Nação Negra, Mestre de Todas as Gerações* (2002);
- *Mestre Bené: Rei da Boemia, o Bamba Fundador de uma Nação* (ano não informado).

Império da Zona Norte:

- *A Odisseia de um Mestre-Sala que Virou o Rei Negro na Corte do Carnaval* (2009);
- *Batuque e Marabaixo: Sons de Reis que Ecoam da Mãe África* (2013).

Os sambas de enredo, mais do que expressões culturais e artísticas, configuram-se como fontes históricas relevantes, capazes de suscitar reflexões sobre questões sociais, políticas e, sobretudo, étnico-raciais de forma acessível, sensível e significativa. Por meio de suas letras, essas composições mobilizam narrativas que dialogam com diferentes períodos e experiências da história do Brasil, oferecendo visibilidade a memórias coletivas, resistências populares e identidades negras historicamente marginalizadas.

Dessa forma, esta subseção evidencia que os sambas de enredo funcionam como instrumentos analíticos potentes para compreender e problematizar as dinâmicas sociais, políticas e raciais no país. Ao atualizarem debates sobre identidade, desigualdade e resistência, essas produções ultrapassam o campo do entretenimento e se afirmam como dispositivos de reflexão crítica e de construção de uma consciência histórica comprometida com a superação do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial.

2.3 A INTERFACE DOS SAMBAS DE ENREDO E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Um dos referenciais teóricos fundamentais mobilizados para embasar a articulação entre os sambas de enredo e a educação antirracista é o livro *Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira: estudos culturais e sambas-enredo*, de Ana Lúcia da Silva, publicado em 2019. Logo nas primeiras páginas, a autora destaca o conceito de pedagogias culturais, compreendidas como formas de aprendizado que se desenvolvem para além do ambiente escolar tradicional, em diferentes espaços da vida social.

Nessa perspectiva, as Escolas de Samba, por meio de seus desfiles e das narrativas construídas nos sambas de enredo, configuram-se como instâncias relevantes de produção, circulação e ressignificação de saberes. Ao refletir sobre essa pedagogia que ultrapassa os limites físicos e institucionais da escola, Ana Lúcia da Silva (2019) enfatiza a existência de múltiplos espaços e linguagens de aprendizagem na sociedade. Para a autora, o conhecimento não se restringe ao contexto formal da sala de aula, mas é também construído e compartilhado por meio de práticas sociais e manifestações culturais diversas que permeiam o cotidiano. Como afirma a autora:

Por isso, a noção de pedagogia para além do espaço da sala de aula, dos muros da escola, é muito potente. Fora da escola, os artefatos culturais, como a mídia, a publicidade, o cinema, a televisão, a música popular, o teatro, entre outros, têm uma pedagogia (Silva, 2019, p. 44).

É nesse contexto que propomos lançar luz sobre a interface entre os sambas de enredo e a educação antirracista, sobretudo à luz da Lei nº 10.639/03, de suas diretrizes curriculares e dos desdobramentos já discutidos anteriormente. Considera-se, aqui, o potencial dos sambas de enredo como instrumentos didático-pedagógicos capazes de auxiliar o(a) professor(a) na abordagem de questões étnico-raciais em sala de aula e na formulação de práticas educativas que contribuam para a reeducação das relações raciais no Brasil. Como orienta o Parecer CNE/CP nº 3/2004: é necessário “levantar questões relacionadas à diversidade étnico-raciais” e, “sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (Brasil, 2004, p. 17).

Antes de adentrarmos a discussão sobre a interface entre os sambas de enredo e a educação antirracista, é necessário abordar a ruptura com a narrativa predominante que marcou, durante boa parte da história das Escolas de Samba, a construção de seus discursos – uma narrativa tradicional e eurocêntrica, semelhante àquela que historicamente permeou a educação brasileira.

Como já discutido anteriormente por Luiz Antônio Simas e Alberto Mussa (2024) onde

destacam que a escola de samba carioca Acadêmicos do Salgueiro foi pioneira na introdução de enredos afrocentrados, ainda na década de 1950. Contudo, é a partir da década de 1980 — especialmente no contexto de redemocratização após a ditadura militar — que se consolida uma nova perspectiva nos desfiles, marcada pela intenção de romper com a chamada narrativa colonial. Nesse movimento, observa-se a reinterpretação da história e da identidade negra no Brasil, orientada por princípios de resistência, afirmação e valorização das matrizes africanas.

Já no final do século XX, algumas Escolas de Samba aprofundaram essa ruptura de forma mais explícita. Um exemplo emblemático é o samba de enredo *Achado não é roubado*⁷⁰, da Portela, composto por Carlinhos Madureira, Mauro Silva e Neném para o carnaval de 1989. A composição apresenta uma crítica contundente à versão oficial da história, problematizando o olhar eurocêntrico reproduzido ao longo dos séculos. Seus versos ironizam a narrativa da “descoberta” do Brasil por Pedro Álvares Cabral, tensionando as leituras hegemônicas sobre a formação nacional, como se observa no trecho:

“De repente o senhor Cabral Chegou ao Brasil, Aportou a sua nau
E disse ao mundo que o descobriu.
Na verdade a história conta Um faz de conta
Ao seu modo e ao revés.”

Foi, no entanto, a partir da década de 2010 que essa virada de chave tornou-se ainda mais evidente, no movimento que se convencionou chamar de enredos sob a perspectiva decolonial.

Como destacado anteriormente, em 2018 a escola de samba Paraíso do Tuiuti apresentou o enredo “*Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?*”, conquistando o vice- campeonato naquele ano. Ao longo do desfile, a agremiação retratou a violência do sistema escravista, ressaltou a resistência dos movimentos quilombolas e denunciou a persistente marginalização da população negra no período pós-abolição. A seguir, apresenta-se a íntegra da letra do samba-enredo:

Enredo: Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão? (Paraíso do Tuiuti, 2018)

Compositores: Cláudio Russo/Aníbal/Jurandir/Moacyr Luz/Zezé

Não sou escravo de nenhum senhor Meu Paraíso é meu bastião

Meu Tuiuti, o quilombo da favela É sentinela da libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné Qual será o seu valor?

Pobre artigo de mercado Senhor, eu não tenho a sua fé E nem tenho a sua cor

Tenho sangue avermelhado O mesmo que escorre da ferida

Mostra que a vida se lamenta por nós dois Mas falta em seu peito um coração

Ao me dar a escravidão

E um prato de feijão com arroz Eu fui mandiga, cambinda, haussá Fui um Rei Egbá preso na corrente

Sofri nos braços de um capataz Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga! Preto Velho me contou Preto Velho me contou

⁷⁰ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/portela-rj/481258/>

Onde mora a Senhora Liberdade Não tem ferro nem feitor
 Amparo do Rosário ao negro Benedito Um grito feito pele do tambor
 Deu no noticiário, com lágrimas escrito Um rito, uma luta, um homem de cor
 E assim, quando a lei foi assinada Uma Lua atordoada assistiu fogos no céu
 Áurea feito o ouro da bandeira
 Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel Meu Deus! Meu Deus!
 Se eu chorar, não leve a mal Pela luz do candeeiro Liberte o cativo social.

De acordo com Tiago Herculano da Silva (2021), no artigo *A narrativa decolonial no desfile da escola de samba Mangueira no carnaval de 2019*, o enredo da Paraíso do Tuiuti também problematiza a atualidade das questões enfrentadas pela população negra, como a exclusão social, a desigualdade de oportunidades, a intolerância às diferenças e os constantes ataques aos direitos básicos de cidadania. Conforme sustenta o autor:

O discurso decolonial da Paraíso do Tuiuti não abordou a escravidão pelo olhar do branco colonizador que muitas vezes romantiza a chibata com intuito de amenizar a dor e o sofrimento dos povos escravizados, mas apontou as consequências da escravidão como fator que formou e alimenta o racismo estrutural, o desemprego dos grupos sociais periféricos e a marginalização de indivíduos pertencentes a essa esfera social na atualidade. Provocar a reflexão atualizando o discurso contra o preconceito e a importância da luta contra o racismo foi a forma de narrativa não hegemônica usada pela escola (Silva, 2021, p.46).

Ainda dentro dessa perspectiva decolonial⁷¹, Tiago Herculano da Silva (2021) observa que tal abordagem propõe uma leitura crítica do passado, questionando os discursos oficiais e hegemônicos que historicamente moldaram a compreensão da história. Segundo o autor:

A história brasileira foi escrita pelo olhar do homem branco colonizador, assim, o seu ponto de vista foi usado para descrever fatos históricos do Brasil e a narrativa dessa escrita colocou esse personagem como aquele que venceu na história, como o herói nacional (Silva, 2021, p.42).

No que diz respeito ao rompimento desse “sistema servil” por parte das Escolas de Samba, o autor destaca a permanência de concepções coloniais nos materiais didáticos. Um exemplo recorrente é a ideia de que Pedro Álvares Cabral teria “descoberto” o Brasil, ainda reproduzida nos livros escolares:

(...) é válido salientar que nos livros didáticos de história usados em sala de aula nas instituições de ensino, sejam particulares ou públicas, é possível encontrar ainda a narrativa histórica em que Pedro Alves Cabral descobriu o Brasil, por exemplo. O termo descobrir é usado para realçar que o colonizador pode reivindicar o direito de posse das terras encontradas nas expedições de colonização da colônia portuguesa. Como uma terra sem dono que é descoberta pelos colonizadores e porque o termo sem dono implicava, necessariamente, que não havia civilização nessas terras, eles podiam tomar

⁷¹ O termo “decolonial” emergiu da necessidade de superar a visão de que a colonização constituiu um evento concluído no passado. Parte-se do entendimento de que a colonialidade persiste enquanto estrutura histórica, política, epistemológica e cultural, ainda que assuma novas formas. Assim, a decolonialidade implica uma luta contínua contra os mecanismos coloniais que seguem afetando e subordinando grupos historicamente marginalizados.

posse daquilo que foi descoberto. Nessa narrativa, os nativos encontrados na terra descoberta são colocados como selvagens e vistos como indivíduos sem direito àquele local. O estudo da Infância com Artes e Artes na Infância: Implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança fatos históricos do Brasil, por esses livros, começa a partir desse descobrimento ignorando a história e a cultura desses povos nativos que habitavam essas terras muito antes de Cabral (Silva, 2021, p. 42-43).

Para Tiago Herculano da Silva (2021), a educação brasileira, moldada sob a ótica europeia, contribuiu significativamente para a desvalorização das culturas afrodescendente e indígena. Como destaca o autor:

As narrativas do ponto de vista do homem branco estão presentes nessa perspectiva, que coloca como subalternas todas as formas culturais e grupos sociais opostos ao homem branco, heteronormativo e cisgênero, ou seja, o indígena, o negro, a mulher, os LGBTQs (Silva, 2021, p. 43).

Nesse sentido, torna-se pertinente retomar o enredo apresentado pela Estação Primeira de Mangueira em 2019, agora analisado sob uma perspectiva decolonial. Como observa Tiago Herculano, *História pra ninar gente grande* evidencia o chamado “lado B” da História — isto é, aspectos que usualmente não integram as narrativas oficiais — e, por essa razão, assume uma abordagem explicitamente decolonial. O samba de enredo confere voz a uma narrativa contra-hegemônica, trazendo à cena personagens, experiências e memórias historicamente silenciadas. A seguir, apresenta-se a letra completa dessa composição:

Enredo: História pra ninar gente grande (Mangueira, 2019)

Compositores: Tomaz Miranda/Ronie Oliveira/Márcio Bola/Mamá/Deivid Domênico/Danilo Firmino

Mangueira, tira a poeira dos porões Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões São verde e rosa, as multidões
 Brasil, meu nego Deixa eu te contar
 A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra
 Brasil, meu dengo A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 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.

Contribuindo com essa discussão, André Luiz dos Santos Silva e Karina Hernandez Neves (2024), no artigo *Uso de letras de sambas de enredo como instrumento pedagógico para uma educação antirracista na educação profissional tecnológica*, reforçam a dimensão decolonial presente nesse enredo e evidenciam o potencial pedagógico dos sambas de enredo

no processo educativo. Como destacam os autores:

A letra deste samba de enredo apresenta-se como um verdadeiro hino de luta pelo reconhecimento e visibilidade da história dos negros, dos indígenas e das mulheres no Brasil, além da urgência de recontar narrativas decoloniais sobre este território e suas gentes. Neste sentido, a letra apresenta grande potencial pedagógico para a prática de uma educação antirracista dentro do contexto da aplicação da lei 10.639/2003 (Silva; Neves, 2024, p.06).

Outro fator relevante é que, assim como no campo educacional, os enredos carnavalescos que abordam a temática racial, em grande parte das vezes, estiveram limitados a narrativas centradas na dor e no sofrimento. Como assinala Ana Luísa Azêdo (2019), em sua dissertação de mestrado *Dois meses depois do carnaval: narrativas históricas na folia carioca*, “ao negro foi reservado na narrativa histórica o local de dor e sacrifício, em paralelo aos heróis oficiais, que eram retratados sob o discurso da glória e do triunfo” (Azêdo, 2019, p. 30).

Considerando, contudo, que uma das grandes contribuições dos povos africanos — entre tantas outras — é o samba, e, por consequência, o samba de enredo, compreende-se que essa expressão artística se consolidou como instrumento de resistência, valorização e afirmação social e identitária da população negra, ao trazer à tona suas memórias, lutas e conquistas. Para além de seu valor cultural, os sambas de enredo constituem-se como potentes instrumentos didático-pedagógicos, capazes de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem por meio de abordagens críticas e reflexivas sobre a História do Brasil.

Nesse sentido, sua incorporação nas práticas escolares estabelece uma interface direta com os fundamentos da educação antirracista, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais. Compreendê-los e utilizá-los como instrumentos pedagógicos significa reafirmar o papel da escola como espaço de transformação social, no qual a cultura africana e afro-brasileira não apenas é reconhecida, mas também valorizada como saber legítimo e indispensável na construção de uma sociedade efetivamente antirracista.

3 SAMBAS DE ENREDO NA SALA DE AULA: PROPOSTA DIDÁTICA DE UM CADERNO TEMÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROAMAPAENSE

Após o percurso teórico-metodológico fundamentado na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), esta seção apresenta o produto educacional resultante da pesquisa: um caderno temático destinado a docentes de História dos anos finais do Ensino Fundamental, com foco no ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense, tendo como eixo estruturante o uso dos sambas de enredo como instrumento didático-pedagógico. O material, fruto da dissertação de mestrado desenvolvida no ProfHistória/UNIFAP e intitulada *Sambas de enredo e educação antirracista: proposta didática de um caderno temático para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense*, foi concebido para oferecer subsídios teóricos e metodológicos que integrem os conteúdos escolares às manifestações culturais locais. Parte-se da compreensão dos sambas de enredo como expressões de memória, identidade e resistência da população negra amapaense, capazes de promover aprendizagens críticas e socialmente significativas.

O caderno organiza-se em três eixos temáticos — **Diáspora Africana na Amazônia, Protagonismo Afroamapaense e Narrativas de Ancestralidade e Resistência** — com sequências didáticas articuladas às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amapaense (RCA). Mais que um roteiro, configura-se como um instrumento voltado ao fortalecimento de práticas docentes críticas, participativas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento ao racismo.

As reflexões de Ana Lúcia da Silva (2019) orientam a proposta ao reconhecer as pedagogias culturais como estratégias potentes para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Para a autora, ao abordar temas relacionados à África e à diáspora, os sambas de enredo tornam-se aliados fundamentais na valorização de narrativas historicamente marginalizadas e na consolidação de uma educação antirracista. Na mesma direção, Rogério Coelho Serrão (2022) destaca o potencial dos sambas como “feixes de memória”, por condensarem experiências coletivas que, quando incorporadas ao ensino, articulam conteúdos escolares aos repertórios simbólicos das comunidades. Já Mariana Gonçalves (2001)

evidencia que os enredos expressam preocupações vinculadas às especificidades da história local, reforçando sua relevância como fonte para a aprendizagem histórica.

À luz desse horizonte teórico-metodológico, o caderno temático busca contribuir para práticas pedagógicas inovadoras, ampliando conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afroamapaense de modo articulado ao pertencimento identitário, à equidade e ao reconhecimento da diversidade. Nesta seção, apresentam-se inicialmente os eixos temáticos construídos a partir dos documentos normativos que orientam o ensino de História na Educação Básica — especialmente a BNCC e o RCA —, que serviram de referência para a seleção dos sambas de enredo mobilizados nas atividades. Em seguida, oferece-se uma breve contextualização das escolas de samba cujos enredos foram selecionados. Por fim, descrevem-se a estrutura e a organização do produto educacional, composto por sequências didáticas que articulam conteúdos históricos, referências culturais e práticas pedagógicas de forma integrada e contextualizada.

3.1 OS EIXOS TEMÁTICOS

O levantamento dos enredos das Escolas de Samba do Amapá com temática africana e afroamapaense evidenciou três eixos centrais: **Diáspora Africana na Amazônia**, **Protagonismo Afroamapaense** e **Narrativas de Ancestralidade e Resistência**. Essa categorização permite estabelecer conexões diretas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e com o Referencial Curricular Amapaense (RCA) (Amapá, 2021), assegurando a articulação entre saberes escolares e manifestações culturais locais.

A seleção dos sambas de enredo a partir desses eixos temáticos favoreceu não apenas a compreensão de diferentes dimensões da História e da Cultura Africana e Afroamapaense, como também fundamentou a elaboração da proposta didática. Tais eixos dialogam diretamente com as competências e habilidades previstas nos documentos curriculares, entre as quais se destacam:

- **Diáspora Africana na Amazônia** — identificação da distribuição territorial da população brasileira em diferentes períodos históricos, considerando a diversidade étnico-racial.
- **Protagonismo Afroamapaense** — compreensão das formas pelas quais o protagonismo negro se manifesta tanto nas dinâmicas históricas de resistência quanto nas produções culturais contemporâneas do Amapá.
- **Narrativas de Ancestralidade e Resistência** — análise das estratégias de resistência,

preservação da memória, afirmação identitária e pertencimento no contexto amapaense.

Conforme enfatiza Rogério Serrão (2022), quando incorporado como instrumento didático no ensino de História, o samba de enredo dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com os demais documentos normativos que orientam a prática docente, ampliando as possibilidades de uma abordagem crítica, interdisciplinar e contextualizada da História e Cultura Afro-Brasileira e fortalecendo a valorização da memória coletiva.

Na sequência, apresenta-se um quadro-síntese com os eixos temáticos identificados nesta pesquisa, que orientam a proposta didática elaborada.

Quadro 2 – Relação dos eixos temáticos com competências e habilidades da BNCC e RCA

Eixo Temático	Competências e Habilidades – BNCC (Anos Finais do Ensino Fundamental)	Habilidades e Conteúdos – RCA	Eixo expandido
Diáspora africana na Amazônia	(EF09HI04) Discutir a importância da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. Discutir a participação do negro na formação da sociedade amapaense (EF06HI05) Descrever as modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e africanos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial. (EF08HIAP02) Identificar as manifestações culturais afroamapaenses: marabaixo, batuque, religiosidade.	Tráfico transatlântico e dispersão dos povos africanos; Presença africana na Amazônia colonial; Trabalho, cultura e resistência afroamapaenses: lutas, saberes e práticas culturais.	A chegada dos primeiros africanos escravizados em terras amapaenses; A transferência da colônia portuguesa de Mazagão, no Marrocos, para a Amazônia; A construção da Fortaleza de São José de Macapá como marco histórico da presença colonial e do trabalho negro na formação do território amapaense.
Protagonismo Afroamapaense	(EF08HIAP01): Identificar os movimentos afros no Amapá. (EF09HI04): Discutir a importância da população negra na formação do Brasil. Discutir a participação do negro na formação da sociedade amapaense (EF08HIAP02) Identificar as manifestações culturais afroamapaenses: marabaixo, batuque, religiosidade.	Saberes dos povos africanos expressos na cultura material e imaterial. Invasões e expansões na América portuguesa. Movimentos afros do Amapá. Legado da escravidão nas Américas.	Personalidades negras e pioneiras em diversas áreas da sociedade amapaense, com destaque para suas contribuições históricas, culturais, políticas, educacionais e sociais.
Narrativas de Ancestralidade e resistência	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas. (EF09HI04) Discutir a importância da população negra na formação do Brasil. (EF08HIAP02) Identificar as manifestações culturais afroamapaenses: marabaixo, batuque, religiosidade.	Cultura afro-brasileira como resistência. Manifestações culturais afroamapaenses (marabaixo, batuque, religiosidade). Formação dos quilombos no Amapá.	Quilombos amapaenses como espaços de resistência e preservação da cultura negra; Afro-religiosidade amapaense e a valorização das tradições de matriz

			africana (marabaixo e batuque); Favela e Laguinho como territórios de memória, identidade e resistência negra no Amapá.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.1.1 Eixo temático 1 – Diáspora Africana na Amazônia

Em consonância com a BNCC e o Referencial Curricular Amapaense (RCA), foram selecionados dois sambas de enredo da agremiação Boêmios do Laguinho para a abordagem da temática Diáspora Africana na Amazônia: *Mar Acima, Mar Abaixo – De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação* (1997) e *Entre aromas de açucena e cheiro de mulata, a fé de uma nação nos milagres da natureza* (2007). Essas composições revelam a recorrência de narrativas que articulam ancestralidade africana, territorialização da população negra e permanência de saberes tradicionais, constituindo-se como fontes privilegiadas para o ensino da história da presença africana na Amazônia e para o fortalecimento de referências culturais afroamapaenses no espaço escolar.

A seguir, são apresentados dois sambas de enredo que retratam a Diáspora Africana na Amazônia, acompanhados de suas análises históricas e pedagógicas.

Enredo: Mar Acima, Mar Abaixo. De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação (Boêmios do Laguinho, 1997). Compositores: Rosendo Souza/Heraldo Almeida/Francisco Lino da Silva

Partem os tumbeiros de saudade Oh Mãe África

Tuas nações

Fizeram a miscigenação no meu Brasil Angolas, Benguelas (ô,ô,ô)

Pés e braços do senhor Sementes de prosperidade Adoçaram os engenhos do feitor Na Amazônia

Com a lavoura do cacau e do café Embalaram uma era de riqueza

Do corte de pedra foi surgindo a fortaleza Vindos pelo Grão-Pará

Assim a Nação Negra floresceu no Amapá Foge boçal, a mata é tua

Preto indomável, a tua luta continua Nega do lundum ohhh

Teu gesto me faz amar (ah quero te amar) No dobrar dos atabaques

No Marabaixo a rodar Nação Negra

Me deixa em tua saga delirar Com a Sofia adotada de mascote

É nesse bote que a cobra vai fumar É nesse bote que a cobra vai fumar Sobe a Gengibirra

Roda a saia Tirando ladrão Pode “cuntá”

Que o preto “espraia”.

Considerado um dos sambas de enredo mais emblemáticos do início da chamada “Era Sambódromo” em Macapá, o samba constrói uma narrativa poética sobre o deslocamento forçado dos povos africanos para o Brasil, evocando a travessia atlântica e a ruptura violenta com o continente de origem. Os versos “Partem os tumbeiros de saudade / Oh Mãe África”

permitem problematizar, no ensino de História, os impactos humanos, sociais e culturais da diáspora africana, favorecendo a compreensão da diversidade étnico-racial da população brasileira em diferentes contextos históricos

Ao mencionar nações africanas como Angola e Benguela, o enredo reforça a pluralidade das matrizes africanas que compõem a formação do Brasil, possibilitando discutir a presença de diferentes povos e culturas africanas na constituição da sociedade brasileira. Essa abordagem contribui para a valorização da população negra como sujeito histórico ativo, deslocando a narrativa do lugar da subalternização para o protagonismo histórico.

O samba também evidencia a participação da população africana e afrodescendente no desenvolvimento econômico e territorial da Amazônia ao mencionar atividades como a lavoura do cacau e do café, bem como a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Esses elementos permitem analisar as transformações da paisagem amazônica promovidas por diferentes sociedades, destacando as contribuições dos povos africanos e indígenas na organização do território e na formação da infraestrutura local.

As referências ao Marabaixo, ao Batuque, à gengibirra e aos atabaques evidenciam práticas culturais de resistência e de ressignificação simbólica, reafirmando a permanência de tradições afroamapaenses ao longo do tempo. Ao afirmar que “vindos pelo Grão-Pará, assim a Nação Negra floresceu no Amapá”, o samba explicita a centralidade da diáspora africana na constituição da sociedade amapaense, reforçando o entendimento da história local como parte indissociável da história do Brasil.

Enredo: Entre aromas de açucena e cheiro de mulata, a fé de uma nação nos milagres da natureza

(Boêmios do Laguinho, 2007)

Compositores: Ilan/Rosendo Souza/Heraldo Almeida/Fernando Canto/Joatã

Vem me banhar minha nação Na essência da fé que contagia Deixa invadir meu coração

Eu sou Boêmios, sou Laguinho todo dia É milagroso e tem poder

Que a natureza fez brotar A fonte de felicidade

Minha universidade hoje espalha pelo ar Vindos do além mar

Com os povos africanos Índios e caboclos Ensinaram seus decanos E desta profusão nasceu Uma cultura sem igual

Curando através das plantas Evocando Oxóssi em ritual Cumaru e alfazema Defuma pra afastar o mal Cheiro da mata

Roda mulata de cheiro Me leva em teu canteiro Que eu quero pegar

Galho de arruda pra espantar o mal olhado Patchouli dobrado para perfumar.

O samba *Entre aromas de açucena e cheiro de mulata* enfatiza o encontro histórico entre africanos, povos originários e populações caboclas na Amazônia, evidenciando o intercâmbio cultural, religioso e simbólico resultante da diáspora africana. Os versos que mencionam a chegada “do além-mar” e a convivência entre diferentes grupos possibilitam discutir a formação de uma cultura marcada pela diversidade e pelo diálogo entre diferentes saberes.

A narrativa destaca práticas de cura, espiritualidade e relação com a natureza, como o

uso de ervas medicinais — arruda, alfazema, cumaru e patchouli — e a evocação de Oxóssi, evidenciando a integração entre religiosidade de matriz africana e conhecimentos tradicionais amazônicos. Esses elementos permitem abordar, no contexto escolar, a contribuição dos povos africanos e indígenas na construção de formas específicas de manejo da natureza e de produção de saberes.

Ao apresentar a cura pelas plantas e os rituais como expressões de fé e resistência cultural, o samba amplia a compreensão da presença africana para além do trabalho compulsório, destacando sua contribuição intelectual, espiritual e cultural. Essa perspectiva favorece a discussão sobre a importância da população negra na formação social e cultural do Brasil, valorizando os saberes afro-indígenas como patrimônios históricos e culturais.

Em conjunto, os dois sambas de enredo constituem importantes documentos histórico-culturais para a abordagem da Diáspora Africana na Amazônia, possibilitando a articulação entre conteúdos curriculares previstos pela BNCC e pelo RCA com manifestações culturais afroamapaenses. No espaço escolar, seu estudo contribui para o reconhecimento do protagonismo negro, da ancestralidade e das práticas de resistência, fortalecendo uma educação histórica crítica e antirracista, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

3.1.2 Eixo temático 2 – Protagonismo Afroamapaense

O levantamento dos sambas de enredo também evidenciou a recorrência de composições que exaltam figuras centrais da comunidade negra amapaense, ressaltando sua importância histórica, cultural e social. Essas narrativas, construídas no universo carnavalesco, contribuem para a valorização da memória coletiva e para a afirmação das identidades afroamapaenses.

Entre as personalidades evocadas destacam-se Vagalume e Gertrudes, Mãe Luzia, Mestre Sacaca, Sucuriju, Paulino Ramos, Francisco Lino e Humberto Moreira, entre outros, todos reconhecidos por suas trajetórias de luta, resistência e contribuição para a formação cultural do Amapá.

A seguir, são apresentados dois sambas de enredo que homenageiam personalidades negras do Amapá, acompanhados de suas análises históricas e pedagógicas.

Enredo: Festa Para Um Rei Negro (Piratas das Batucada, 1994)

Compositores: Ademar Carneiro/Dio/Magé

Veio de Angola, na sua Luanda Raízes nunca esqueceu

Ainda hoje quando negro dança Até parece que voltou de vez Ainda hoje quando negro dança Até parece que voltou de vez Enfrentando o mar bravio

Na costa norte do Brasil Chegou a força africana

Na bagagem, a revolta e a coragem Um grito de liberdade entalado na garganta

Ainda nas correntes Construiu a Fortaleza de São José
 E nas horas de folgança Capoeira joga e dança Maculelê, Candomblé Negro bate batuque Preto Velho
 já chegou Salve a espada de Ogun E o machado de Xangô Negro bate batuque Preto Velho já chegou
 Salve a espada de Ogun E o machado de Xangô
 Um dia, na vila de Curiaú Após gerações,
 Raimundo dos Santos Souza nascia Sacaca amante da natureza Conhecedor de planta medicinal Mestre
 na percussão
 Grande paixão, futebol e carnaval Vida no clube da terceira idade Enredo do Piratas na avenida Rei
 negro na folia da cidade.

O samba de enredo *Festa para um Rei Negro* (1994) homenageia Raimundo dos Santos Souza, o Mestre Sacaca, uma das mais importantes lideranças negras do Amapá. Profundo conhecedor das plantas medicinais amazônicas, tocador de Marabaixo e figura destacada da cultura popular, Sacaca consolidou-se como uma importante referência para a história e a cultura afroamapaense.

Os versos iniciais — “Veio de Angola, na sua Luanda / Raízes nunca esqueceu” — evocam a diáspora africana e reforçam o vínculo com a ancestralidade angolana, permitindo a identificação de aspectos e processos das sociedades africanas anteriores à colonização europeia. Esse trecho favorece a compreensão das origens e das continuidades culturais que atravessam a experiência negra no Brasil.

A menção à construção da Fortaleza de São José — “Ainda nas correntes / Construiu a Fortaleza de São José” — denuncia a exploração do trabalho escravizado e evidencia a participação africana na formação do patrimônio histórico do Amapá.

A exaltação de práticas como capoeira, maculelê, batuque e candomblé, além da referência a Ogun e Xangô, ressalta a resistência cultural e a permanência das tradições afro-brasileiras. Esses elementos revelam a força das expressões religiosas e culturais de matriz africana como estratégias de preservação identitária e de enfrentamento ao racismo.

Ao destacar Mestre Sacaca como “Rei Negro na folia da cidade”, o enredo articula a história coletiva da diáspora à experiência local, valorizando o protagonismo negro no Amapá. Essa dimensão permite analisar a diversidade étnico-racial e a distribuição territorial da população brasileira em diferentes períodos históricos, evidenciando a presença social, histórica e cultural da população negra no estado.

Enredo: A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval (Império da Zona Norte/Jardim Felicidade, 2009)

Compositores: Egídio Gonçalves/Xaxá/Ademir do Cavaco/Aureliano Neck

Oh! Sucuriu Caboclo Tucujú És nosso tema Traz no seu bailar
 A raça de um povo num lindo poema Quem te viu assim serpenteando na avenida Jamais esquecerá
 O seu gingado e sua vida Escoteiro, jogador do São José Bom de bola e samba no pé Vascaíno de
 coração
 Nossa águia voa com emoção No Caçulas do Laguinho Iniciou a trajetória
 Foi passista, mestre-sala No Boêmios fez história

Joia rara, orgulho da comunidade Em seu Jardim plantou felicidade Fundador da UNA
 Pra defender a consciência negra no Amapá Aí...de Sacaca recebeu a chave de Macapá E com Alice
 Gorda começou a reinar
 O Rei negro do carnaval Convidou pierrot's e colombinas
 É festa na corte real Tem confete e serpentinas.

O samba de enredo *A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval* homenageia Raimundo Tavares, conhecido como Sucuriju, destacando sua trajetória como mestre-sala, passista, articulador comunitário e liderança do movimento negro no Amapá. A narrativa constrói sua biografia como símbolo do reconhecimento social e cultural da população negra nos espaços do carnaval e da militância política.

Os versos que mencionam sua atuação em escolas de samba e bairros tradicionais — “No Caçulas do Laguinho / Iniciou a trajetória” — evidenciam a centralidade dos territórios negros de Macapá como espaços de sociabilidade, produção cultural e fortalecimento identitário. Essa abordagem permite analisar a ocupação e a vivência desses espaços ao longo do tempo, considerando a presença negra na configuração social e cultural do território amapaense.

A trajetória artística de Sucuriju, apresentada como fruto da coletividade e da tradição carnavalesca, reforça o protagonismo negro na organização das escolas de samba e na construção do carnaval como manifestação cultural marcada pela herança africana.

O trecho “Fundador da UNA / Pra defender a consciência negra no Amapá” explicita a dimensão política de sua atuação, conectando cultura e militância. Essa referência possibilita a identificação dos movimentos afroamapaenses e de suas formas de organização, de luta por direitos, de valorização cultural e de enfrentamento ao racismo, como a União dos Negros do Amapá, o Marabaixo e as escolas de samba.

Em conjunto, esses sambas possibilitam abordar o protagonismo negro na organização das agremiações e das manifestações carnavalescas, as tradições afro-brasileiras como práticas de resistência, memória e afirmação identitária, além da continuidade das lutas políticas da população negra no contexto amapaense.

Do ponto de vista pedagógico, esses enredos contribuem para o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC e no Referencial Curricular Amapaense (RCA), ao promoverem a valorização da história e da cultura africana e afroamapaense, além de favorecerem práticas de ensino de História comprometidas com uma perspectiva crítica, contextualizada e antirracista, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003.

3.1.3 Eixo temático 3 – Narrativas de Ancestralidade e Resistência

Este eixo propõe uma imersão nas narrativas de ancestralidade e resistência como dimensões estruturantes da formação histórica e cultural afroamapaense. Por meio de histórias, rituais, símbolos e tradições transmitidos entre gerações, evidencia-se a permanência e a reinvenção de práticas culturais e formas de organização das populações negras no Amapá, estabelecendo conexões entre passado e presente.

Nesse percurso, destaca-se o papel central dos quilombos e das comunidades negras tradicionais enquanto espaços históricos de resistência, preservação identitária, solidariedade e ação coletiva. A força dessas comunidades manifesta-se em seus modos de vida, territorialidades, expressões culturais e estratégias de enfrentamento ao racismo, constituindo um legado fundamental para a compreensão da trajetória social e cultural da região.

A seguir, apresentam-se dois sambas de enredo que sintetizam este eixo temático.

Enredo: A Folia da Mãe de Deus da Piedade (Império do Povo, 2024)

Compositores: Prof. Rogério Sena/Silva Júnior/Ailson Picanço

Firma o batuque no alvorecer Mão de samba pra agradecer Corre nas veias resiliência

A Ivaldo Veras vai estremecer Império do Povo é resistência Oyá!

Quebrou grilhões da opressão E lá

Foi a jangada a navegar

Raios anunciaram, sonhos testemunharam Uma tal libertação

Assim

Um quilombo de fé surgia Onde até a Lua sorria

Santa Bárbara se transformou Em Igarapé do Lago

Nossa raiz, punho cerrado Mas quando o ouro branco reluziu A cobiça aportou, a paz sucumbiu

Eparrêi Iansã, Afefê!

Sou Imperiano, filho do axé Rufa o tambor da águia furiosa Pra Mãe de Deus

A Piedosa (Hê He lá)

Custódia e Marçal vão honrar Num braço de rio batucar

A fé dos seus promesseiros (Hê, he, ô)

O sino da igreja tocou A Santa escuta o clamor Esperança dos romeiros Pela ancestralidade

Verde e branco de bravura

É cultura popular Procissão da meia Lua.

O enredo da Associação Recreativa Escola de Samba Império do Povo, *A Folia da Mãe de Deus da Piedade*, inspira-se na obra *Igarapé do Lago: História e Memória*, de José Maria Pereira Dias, que registra a formação histórica, social e cultural da comunidade de Igarapé do Lago, distrito do município de Santana, cujos primeiros habitantes foram negros que fugiam da escravidão na Amazônia. Ao transpor essa narrativa para o universo carnavalesco, o samba articula memória, religiosidade e resistência, transformando o desfile em um espaço de afirmação histórica e identitária.

Os versos “Quebrou grilhões da opressão” evocam diretamente a experiência da escravidão e a luta pela liberdade, possibilitando problematizar, no ensino de História, o legado desse sistema nas sociedades americanas. Essa abordagem favorece a formulação de

questionamentos sobre as marcas sociais, econômicas e culturais deixadas pela escravidão, bem como sobre as estratégias de resistência construídas pelas populações negras.

A referência à formação de um “quilombo de fé” em Igarapé do Lago destaca os quilombos como experiências de emancipação coletiva, organização comunitária e preservação cultural. A menção ao sincretismo entre Santa Bárbara e Iansã revela como a religiosidade popular afro-amazônica se constituiu como espaço de resistência simbólica e espiritual, reafirmando identidades negras em contextos de opressão. Esse aspecto contribui para a compreensão da importância da população negra na formação social e cultural do Brasil.

Ao mencionar o “ouro branco”, o samba conecta a história local ao sistema econômico colonial, evidenciando como a exploração do algodão esteve associada tanto à ocupação do território quanto à intensificação da violência contra a população negra. Essa leitura amplia a compreensão das relações entre economia, escravidão e resistência no contexto amazônico.

No plano cultural, a exaltação dos batuques, da procissão, dos promesseiros e da Festa de Nossa Senhora da Piedade evidencia práticas coletivas que articulam fé, música e dança como formas de transmissão de saberes ancestrais e de fortalecimento comunitário. Tais elementos possibilitam a identificação das manifestações culturais afroamapaenses e de seus significados históricos e sociais

**Enredo: “Agbá, IMI – África de nossos ancestrais: espacia semente em berço Tucuju no rufar das comunidades tradicionais”
(Maracatu da Favela, 2009)**

Compositores: Egídio Gonçalves/Adelson Branco/Ademir do Cavaco/Xaxá/Robson do Kavaco/Higo Moreira/Aldo Moreira

África!

Berço de nossos ancestrais Dos Orixás, Ilê Aiyê e Baobás Minha raiz e meu chão
Da realza a nobreza De etnias e miscigenação Povo guerreira desta nação
Sua cultura, crença, devoção e fé Cruzando mares no Brasil aportou Trazendo africanidade
Acorrentados, sem liberdade
No rufar do meu tambor é de Gegê Ilê-ifê Nagô, lundum...Katinguelê
Tem Congada e Maracatu No Jongo danço Caxambú Valeu, valeu Zumbi
Um rei negro no quilombo dos Palmares Na terra Tucuju, axé Curiaú
À Fortaleza de São José Macapaba é Macapá morena, açucena
Na linha do equador
A força das comunidades
No Marabaixo meu batuque ecoou Favela é Cunani
É quilombola meu amor! Explosão dos tambores Faz pulsar meu coração União de cores
Em verde e rosa...minha paixão

O samba da escola Maracatu da Favela projeta a África como berço civilizatório e cultural, destacando sua diversidade étnica, religiosidades, sistemas simbólicos e formas de organização social. Ao valorizar a ancestralidade africana, o enredo desconstrói visões estereotipadas sobre o continente e afirma sua centralidade na formação das identidades afro-

brasileiras.

A narrativa da travessia atlântica — “acorrentados, sem liberdade” — resgata a memória da escravidão e permite refletir criticamente sobre seus desdobramentos históricos. Essa abordagem favorece a formulação de questionamentos sobre a violência do sistema escravista e sobre as formas de resistência construídas pelas populações africanas e afrodescendentes nas Américas.

Ao mencionar manifestações culturais como jongo, congada, maracatu e caxambu, o samba evidencia processos de ressignificação cultural, reafirmando a importância da população negra na constituição da cultura brasileira. Essa perspectiva permite valorizar os saberes, as práticas e as expressões culturais afro-brasileiras como elementos estruturantes da sociedade nacional.

A referência a Zumbi dos Palmares reforça a dimensão política da resistência negra, enquanto a aproximação entre África, Curiaú, Fortaleza de São José, Marabaixo e comunidades quilombolas do Amapá inscreve o legado africano no território amapaense. Essa articulação possibilita identificar as manifestações culturais afroamapaenses como herdeiras diretas da diáspora africana.

No plano simbólico, o rufar dos tambores, a união das cores e a exaltação das comunidades tradicionais reafirmam a música, a dança e a religiosidade como instrumentos de coesão social, de memória coletiva e de resistência cultural.

O diálogo entre os dois sambas evidencia que o carnaval, enquanto arte popular, constitui-se também como instrumento pedagógico e político. As narrativas analisadas possibilitam abordar, em sala de aula, a memória da escravidão, a resistência negra, o sincretismo religioso, a centralidade da população negra na formação da identidade amapaense e o combate aos estereótipos raciais.

Enquanto a escola de samba Império do Povo enfatiza a resistência ancorada na religiosidade popular e na memória quilombola, o samba da Maracatu da Favela amplia o olhar para a ancestralidade africana em sua dimensão continental e diaspórica, projetando-a sobre o território tucuju. Em conjunto, esses sambas constroem um mosaico que reafirma a ancestralidade e a resistência afroamapaense como dimensões fundamentais da história e da cultura local, fortalecendo práticas docentes alinhadas à Lei nº 10.639/2003, à BNCC e ao Referencial Curricular Amapaense.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE SAMBA

Conforme discutido anteriormente, o surgimento das Escolas de Samba no Amapá guarda similitudes com o processo ocorrido no Rio de Janeiro, considerado o berço do carnaval dessas agremiações. No contexto amapaense, como destacam Mariana Gonçalves (2001) e Sidney Lobato (2014), as primeiras escolas também tiveram origem em antigos blocos carnavalescos, entre os quais se destacam os Bandoleiros da Orgia e outros grupos que pavimentaram o caminho para a institucionalização do carnaval das Escolas de Samba no estado.

Nesta subseção, apresenta-se uma contextualização histórica das escolas cujos enredos foram selecionados como fontes para o desenvolvimento do produto educacional. Ao longo de suas trajetórias, essas agremiações desempenharam papel significativo na valorização da história e da cultura afroamapaense, sobretudo por meio das narrativas expressas em seus sambas de enredo. São elas: Boêmios do Laguinho, Maracatu da Favela, Piratas da Batucada, Império da Zona Norte (antigamente denominada Jardim Felicidade) e Império do Povo — esta última destacando-se como a única representante do município de Santana, localizado a aproximadamente 22 km da capital, Macapá.

Inicia-se pela **Associação Universidade do Samba Boêmios do Laguinho**, considerada uma das mais antigas agremiações carnavalescas de Macapá — e possivelmente de todo o Amapá —, fundada oficialmente em 2 de janeiro de 1954. Ao longo de sua trajetória, a escola adotou como primeira mascote a cobra Sofia, personagem da mitologia popular amapaense, posteriormente substituída pelo guará, ave de plumagem avermelhada típica da região costeira amazônica. Suas cores, vermelho e branco, simbolizam e exaltam o bairro do Laguinho, tradicionalmente reconhecido como o “bairro moreno” da cidade.

A Boêmios do Laguinho surgiu de um bate-papo entre amigos e boêmios realizado na casa de um morador conhecido como Biluca. Entre os presentes estavam mestre Bené, o menestrel Francisco Lino da Silva, Cabecinha, Falconeri (primeiro mestre-sala), Joaquim Ramos, Chicão Ramos, Ubiraci Picanço, Nonato Sena, Matapi, Martinho Ramos e Geraldo Lino da Silva. Os primeiros encontros voltados à organização da escola ocorreram na residência do mestre Julião Ramos, contando com a participação de remanescentes do bloco Bandoleiros da Orgia.

Figura 01: símbolo da escola Boêmios do Laguinho



Fonte: Site Portal Brasil Carnaval

Entre 1954 e 1962, a agremiação participou exclusivamente das tradicionais Batalhas de Confetes, realizadas tanto no centro de Macapá quanto na zona sul da cidade. Conforme observa Lobato (2014, p. 239), no artigo *O despertar de Orfeu: prazer e lazer dos trabalhadores de Macapá (1944-1964)*, “em meados da década de 1960, as batalhas de confetes aconteciam em frente ao Bar do Barrigudo (no bairro do Trem) e na Praça Barão do Rio Branco”.

A partir de 1963, a Boêmios do Laguinho consagrou-se campeã do primeiro desfile oficial das Escolas de Samba da capital amapaense, consolidando sua trajetória no carnaval local. Desde 1992, a escola passou também a ser reconhecida como “Nação Negra”, reforçando sua identidade pautada na valorização da cultura afroamapaense e na exaltação das raízes negras do estado. Atualmente, figura entre as maiores detentoras de títulos do carnaval amapaense.

Sua sede, localizada na Avenida General Osório, no coração do bairro do Laguinho, recebe o nome de Theatro do Samba Francisco Lino, em homenagem a um de seus fundadores. É dessa escola que emergem os sambas de enredo *Mar Acima, Mar Abaixo – De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação* e *Entre aromas de açucena e cheiro de mulata, a fé de uma nação nos milagres da natureza*, utilizados na composição do eixo temático “Diáspora Africana na Amazônia”, presente no caderno temático desta pesquisa.

O **Grêmio Recreativo Escola de Samba Maracatu da Favela**⁷² foi fundado em 15 de dezembro de 1952, tendo seu registro civil oficializado em 1957. Sua origem remonta ao bloco *Só Falta Você*, criado em 1947 por José Vagalume dos Santos, formado majoritariamente por trabalhadores da antiga ICOMI, empresa de mineração responsável pela exploração de manganês no Amapá, conforme já mencionado anteriormente.

A escola tem como cores o verde e o rosa e está sediada no bairro Santa Rita — anteriormente denominado *Favela* —, território que carrega profundas marcas da reorganização

⁷² Disponível em: <https://www.brasilcarnaval.com.br/escolas/macapay/maracatu.htm>

da população negra em Macapá, especialmente a partir da década de 1940, durante o governo de Janary Gentil Nunes. Sua formação está diretamente associada à diáspora interna provocada pela reestruturação urbana decorrente da criação do Território Federal do Amapá. Nesse processo, diversas famílias negras foram removidas das áreas centrais da cidade para regiões periféricas. Como afirma Mariana Gonçalves (2022, p. 40), “grande parte dessa população é transferida para as áreas do, hoje, bairros do Laguinho e da Favela (Santa Rita), áreas afastadas da frente da cidade.”

Figura 02: símbolo da escola Maracatu da Favela



Fonte: Rede Social da Escola (Facebook)

Entre seus fundadores, destacam-se Vagalume, Gertrudes, Pinheirense, Luzia, Lelé, Domingas, Esmerilda, Manoel Souza, Cadico, Biló, Raimunda Mendes, Zeca Serra, Heitor de Azevedo Picanço, Carioca, Cândido e Geraldo — nomes que representam não apenas a constituição formal de uma escola de samba, mas também a continuidade das tradições culturais de um povo que resiste e se reinventa por meio da arte.

Nesse contexto, a Maracatu da Favela emerge não apenas como uma agremiação carnavalesca, mas como uma expressão cultural profundamente enraizada em um território de resistência negra, no qual o samba se consolida como linguagem de memória, identidade e afirmação comunitária. A presença da escola no bairro Santa Rita simboliza a força da cultura popular como instrumento de reconstrução dos laços sociais historicamente fragilizados pelos processos de exclusão urbana e racial.

Dessa escola, foi selecionado o samba de enredo “*Agbá, IMI – África de nossos ancestrais: espalha semente em berço tucuju no rufar das comunidades tradicionais*”, que compõe o eixo temático “Narrativas de Ancestralidade e Resistência”, presente no caderno temático desta pesquisa.

A **Associação Recreativa e Cultural Escola de Samba Piratas da Batucada**⁷³ constitui-se como uma das mais emblemáticas agremiações carnavalescas do Amapá, com raízes históricas vinculadas ao bairro do Trem — antigo bairro “proletário”, que abrigava trabalhadores e operários envolvidos na reestruturação de Macapá após a criação do Território Federal do Amapá. A denominação “Trem” estaria associada à descoberta de vestígios de trilhos que, possivelmente, eram utilizados para o transporte de pedras destinadas à construção da Fortaleza de São José de Macapá, ainda no século XVIII.

Figura 03: símbolo da Escola Piratas da Batucada



Fonte: <https://www.letras.mus.br/arces-piratas-da-batucada/>

A origem da agremiação remonta ao ano de 1962, quando um grupo de carnavalescos — entre eles R. Peixe, Jeconias Araújo, Walber Araújo e Antônio Pinheiro, conhecido como Pancho — iniciou sua trajetória no cenário carnavalesco amapaense. O registro oficial, entretanto, ocorreu somente em 31 de março de 1973.

A escola tem como cores o azul e o amarelo e adota como símbolo um pirata, inspirado no rótulo de uma garrafa de rum, elemento que reforça sua irreverência e a identidade carismática da agremiação. A Piratas da Batucada conquistou grande destaque ao sagrar-se a primeira campeã da chamada Era Sambódromo, em 1997, com o enredo *Corpo de Mani, Dádiva de Tupã*. Popularmente conhecida como “Piratão”, sua trajetória é marcada por enredos de forte apelo simbólico, além da intensa participação de sua comunidade, consolidando-se como um espaço privilegiado de expressão cultural, de construção de identidades coletivas e de fortalecimento do sentimento de pertencimento no universo da cultura popular amapaense.

Da escola de samba do “coração” do bairro do Trem emerge o samba antológico em homenagem ao Mestre Sacaca, *Festa para um Rei Negro*, que compõe o eixo temático “Protagonismo Afroamapaense” no produto educacional desta pesquisa. Embora a agremiação

⁷³ Disponível em: <https://brasilcarnaval.com.br/escolas/macapay/batucada.htm>

não apresente recorrência na abordagem da temática racial, conforme verificado no levantamento de seus sambas-enredo, essa composição tornou-se um marco significativo para a valorização da identidade negra no Amapá, destacando a importância da memória, da ancestralidade e das contribuições afroamapaenses no carnaval local.

A escola de samba **Mocidade Independente Império da Zona Norte**⁷⁴, antiga Jardim Felicidade foi fundada em 2 de julho de 1987, por moradores da zona norte de Macapá que, embora vinculados ao carnaval da escola de samba Boêmios do Laguinho, residiam no recém-criado bairro Jardim Felicidade e buscavam afirmar sua própria identidade carnavalesca.

Figura 04: símbolo da escola Império da Zona Norte



Fonte: Rede social da escola (Facebook)

A iniciativa de fundar a agremiação partiu de Raimundo Tavares, conhecido como Sucuriju, e sua esposa Dani, em parceria com o casal Sena e Elba e os irmãos Alceu Filho e Raul Ramos. A nova escola adotou as cores amarelo, azul e branco, além da águia como mascote, em clara homenagem à tradicional Portela, do Rio de Janeiro, referência nacional do samba.

Em 2009, ainda sob o nome original de Mocidade Independente Jardim Felicidade conquistou o título do grupo de acesso com o enredo *A Odisseia de um Mestre-Sala que Virou Enredo na Corte do Carnaval*, uma homenagem a Sucuriju, figura emblemática do carnaval amapaense, rei Momo e um dos fundadores da agremiação.

Figura 05: Raimundo Tavares, o Sucurju



Fonte: <https://www.alcinea.com/carnaval-do-amapa/memoria-o-rei-momo-sucuriju>

⁷⁴ Disponível em: <https://brasilcarnaval.com.br/escolas/macapay/imperiozn.htm>

Dois anos depois, em 2011, a escola passou a se chamar oficialmente Império da Zona Norte, em uma estratégia de ampliação de sua representatividade, buscando integrar não apenas os moradores do bairro Jardim Felicidade, mas também as comunidades dos bairros adjacentes da zona norte de Macapá. Essa mudança reforçou seu compromisso com a valorização da cultura popular e com o fortalecimento dos vínculos comunitários por meio do carnaval.

Dessa escola, foi selecionado o samba de enredo mencionado anteriormente *A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval*, que compõe o eixo temático “Protagonismo Afroamapaense” no produto educacional desta pesquisa.

A **Associação Recreativa Escola de Samba Império do Povo** destaca-se por ser a única agremiação sediada fora da capital, Macapá, tendo como base o município de Santana, o segundo mais populoso do estado do Amapá. Fundada oficialmente em 3 de fevereiro de 1993, sob a denominação Império do Povo, a entidade consolidou-se como importante representante do carnaval santanense e da cultura popular amapaense.

Figura 06: símbolo da escola Império do Povo



Fonte: Rede Social da Escola (Facebook)

A trajetória da agremiação revela um percurso marcado pela afirmação e pela competitividade no cenário carnavalesco estadual. Em 2004, conquistou seu primeiro título no Grupo de Acesso, resultado que lhe garantiu a promoção ao Grupo Especial no ano seguinte. O ponto culminante de sua projeção artística e organizacional ocorreu em 2008, quando se sagrou campeã do Grupo Especial, conquista seguida por um expressivo vice-campeonato em 2010.

Mais recentemente, em 2024, apresentou o samba-enredo *A Folia da Mãe de Deus da Piedade*, que integra o produto educacional desta pesquisa ao compor o eixo temático “Narrativas de Ancestralidade e Resistência”. O enredo, inspirado na comunidade quilombola de Igarapé do Lago, reafirma o compromisso da agremiação com a valorização das temáticas locais, bem como com o reconhecimento das memórias, identidades e tradições afroamapaenses no carnaval do estado.

Assim, conclui-se a contextualização das Escolas de Samba cujos enredos foram selecionados como eixo estruturante para compor as sequências didáticas do caderno temático,

destacando-se um breve histórico de suas trajetórias e contribuições para o carnaval amapaense. Como informação complementar, cabe ressaltar que a Liga Independente das Escolas de Samba do Amapá (LIESA/AP) congrega atualmente dez agremiações, distribuídas em dois segmentos: o Grupo Especial, composto por seis Escolas de Samba, e o Grupo de Acesso, formado por quatro escolas. De acordo com o regulamento vigente, ao término de cada carnaval, a escola de samba que obtiver a última colocação no Grupo Especial é rebaixada para o Grupo de Acesso, enquanto a primeira colocada deste grupo conquista a ascensão ao Grupo Especial. Essa dinâmica assegura maior competitividade entre as agremiações, estimulando o aprimoramento artístico e organizacional dos desfiles.

3.3 O PRODUTO EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Conforme mencionado no início desta seção, o produto educacional resultante desta pesquisa consiste em um caderno temático voltado ao ensino de História e Cultura Africana e Afroamapaense, tendo como eixo estruturante a utilização dos sambas de enredo produzidos no Amapá como instrumento didático-pedagógico. O material reúne três roteiros organizados em sequências didáticas elaboradas para subsidiar a prática de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com o propósito de oferecer metodologias inovadoras que favoreçam a incorporação de expressões culturais — especialmente os sambas de enredo — ao cotidiano escolar, valorizando o diálogo entre saberes tradicionais e o ensino de História. As sequências didáticas têm como finalidade desenvolver as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) e no Referencial Curricular Amapaense (RCA, Amapá, 2021), além de estimular reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais, promovendo uma prática educativa alinhada à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar.

A escolha dos sambas de enredo enquanto instrumento didático-pedagógico fundamenta-se nas reflexões de Circe Bittencourt (2018) e Flavia Caimi (2015), que evidenciam a resistência dos estudantes ao ensino tradicional de História, marcado pela transmissão mecânica de conteúdos. Tal constatação reforça a necessidade de renovação metodológica, articulando os conteúdos escolares às experiências socioculturais dos alunos. Nesse contexto, o samba de enredo apresenta-se como alternativa didática pertinente, pois aproxima o ensino de História das linguagens culturais que permeiam o cotidiano e a identidade discente. Ademais, torna-se imprescindível que o ensino de História incorpore as vozes e experiências dos próprios

estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e produtores de saberes. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta do caderno temático, ao valorizar o protagonismo discente e compreender o aluno como agente ativo no processo educativo. Nesse sentido, recorre-se à obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1970), na qual o autor defende que o estudante não deve assumir um papel passivo, mas participar da construção do conhecimento, superando a condição de mero espectador. Assim, o aprendente é reconhecido como alguém capaz de pensar, questionar e transformar a própria realidade, tornando-se protagonista de sua formação e de sua inserção crítica na sociedade.

Para compreender a organização do material, apresenta-se o conceito de sequência didática (SD). De acordo com Antoni Zabala (1998, p. 18), trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Assim, sua implementação deve possibilitar que os estudantes compreendam não apenas os conteúdos trabalhados, mas também o percurso metodológico, favorecendo a participação ativa e consciente no processo de aprendizagem. O autor ressalta, ainda, que o desenvolvimento dos estudos pode assumir diferentes formas de assimilação e debate, como leituras, aulas expositivas e dialogadas, produção de vídeos, exibição de reportagens, debates e produções escritas, de modo que a diversidade de abordagens amplie a reflexão crítica dos estudantes e estimule a aprendizagem por meio de múltiplas linguagens.

Nesse mesmo sentido, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2010), ao discutirem a utilização de sequências didáticas para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, definem-nas como um conjunto sistemático de atividades organizadas em torno de um tema ou conteúdo, com o objetivo de apoiar a apropriação de determinado objeto de estudo. Complementarmente, Adelma Barros-Mendes, Débora Cunha e Rosinalda Teles (2012, p. 21) destacam que a sequência didática permite ao professor articular diferentes práticas — como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aulas dialogadas, produções textuais e atividades experimentais — conduzindo o estudante desde a exploração inicial até a construção de um conceito, ideia ou produção elaborada.

Com base nessas premissas, delinea-se a estrutura da sequência didática elaborada para este trabalho, organizada de modo a atender às especificidades do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental e às diretrizes da BNCC e do RCA. A sequência contempla os seguintes elementos constitutivos:

- Componente curricular;
- Público-alvo;

- Eixo temático;
- Conteúdos trabalhados;
- Habilidades e competências desenvolvidas;
- Tempo estimado;
- Materiais e recursos.

As sequências didáticas elaboradas em etapas possibilita ao professor(a) a condução do processo de ensino e aprendizagem de forma progressiva, articulada e intencional. O percurso metodológico inicia-se com a problematização do tema e o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes; avança para a contextualização histórica, seguida da análise dos sambas de enredo, compreendidos como fontes históricas e instrumentos didático- pedagógicos; e culmina na sistematização dos conhecimentos e na avaliação do processo de aprendizagem, conforme o diagrama a seguir.

Figura 07: Fluxograma SD



Fonte: Elaborado pela autora

A proposta de sequência didática elaborada para o caderno temático configura-se como uma ferramenta pedagógica que articula, de maneira consistente, teoria e prática, oferecendo ao professor de História dos anos finais do Ensino Fundamental um roteiro metodológico flexível e passível de adaptação às especificidades de cada contexto escolar. Organizada em etapas, a proposta favorece uma aprendizagem processual, dialógica e significativa, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes prévios dos estudantes e promove sua participação ativa na construção coletiva do conhecimento histórico.

Ao alinhar-se às habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amapaense (RCA), a sequência didática contribui para o fortalecimento da prática docente e para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, assegurando a inclusão sistemática das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo de História.

Nesse sentido, o caderno temático transcende a mera exposição de conteúdos, ao propor metodologias que estimulam a reflexão crítica e incorporam os princípios das pedagogias culturais, conforme argumenta Ana Lúcia da Silva (2019). Sob essa perspectiva, os sambas de enredo locais são compreendidos como narrativas pedagógicas que articulam conhecimento histórico e linguagem artística, ampliando as possibilidades interpretativas e formativas no âmbito escolar.

Cada sequência didática é construída em diálogo com os eixos temáticos que estruturam o material — Diáspora Africana na Amazônia, Protagonismo Afroamapaense e Narrativas de Ancestralidade e Resistência —, garantindo coerência entre os objetivos, os conteúdos selecionados e as metodologias adotadas.

Dessa forma, a proposta consolida-se como uma referência prática e conceitualmente fundamentada para professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, ampliando as potencialidades do trabalho pedagógico em sala de aula e fortalecendo uma educação comprometida com a valorização da diversidade e o reconhecimento da centralidade da cultura negra na história do Brasil e do Amapá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões raciais no Brasil atravessam séculos e permanecem como marcas estruturantes da sociedade contemporânea. Refletir sobre essas permanências é fundamental para compreender como o racismo moldou desigualdades históricas e continua a impactar a vida da população negra. Revisitar a presença e o papel do negro na História implica reconhecer não apenas as violências impostas durante os períodos escravista e pós-escravista, mas, sobretudo, o protagonismo dos sujeitos que resistiram, formaram coletividades e impulsionaram movimentos sociais voltados à ampliação de direitos, ao fortalecimento da cidadania e à afirmação identitária.

A Lei nº 10.639/2003, fruto direto das reivindicações históricas do Movimento Negro, constitui um marco decisivo ao instituir o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Contudo, sua efetivação exige práticas pedagógicas consistentes e metodologias que assegurem um ensino crítico, significativo e comprometido com a formação de uma sociedade antirracista. Nesse cenário, propostas educativas inovadoras tornam-se indispensáveis para que o ensino de História dialogue com a realidade dos estudantes e contribua para a construção de sujeitos conscientes, reflexivos e socialmente engajados.

Foi sob essa perspectiva que a pesquisa investigou o potencial dos sambas de enredo na prática docente, analisando, especialmente, as composições das Escolas de Samba do Amapá como fontes históricas e instrumentos didático-pedagógicos para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense. Ao evidenciar narrativas de resistência, ancestralidade e protagonismo negro presentes nesses sambas, demonstrou-se sua relevância como recursos capazes de ampliar conhecimentos, fortalecer identidades e promover práticas educativas alinhadas à superação do racismo estrutural.

O produto educacional elaborado — um Caderno Temático — foi concebido com o propósito de oferecer ao professor de História uma proposta didática que articula teoria e prática por meio de sequências didáticas estruturadas. Organizado em eixos temáticos, o material reúne letras de sambas de enredo, reflexões históricas, imagens e sugestões de atividades, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Mais do que apresentar conteúdos, o Caderno Temático propõe caminhos metodológicos que incentivam o diálogo em sala de aula, a valorização dos saberes prévios

dos estudantes e sua participação ativa no processo de aprendizagem. As sequências didáticas — eixo estruturante do produto — oferecem ao docente um roteiro flexível e adaptável, possibilitando trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Afroamapaense de modo contextualizado, crítico e significativo, favorecendo a reflexão, o conhecimento e o desenvolvimento da consciência histórica.

Por fim, a pesquisa reafirma o potencial pedagógico dos sambas de enredo como instrumentos capazes de ampliar os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, especialmente no contexto afroamapaense. Cabe ao professor, nesse processo, adotar estratégias que integrem tais expressões ao cotidiano escolar, transformando o ensino de História em um espaço de valorização da memória, das identidades e das manifestações culturais negras no Brasil e no Amapá

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALVES DOS SANTOS, Raphael. A Lei 10.639 em perspectiva: a educação escolar como meio para superação do racismo estrutural na sociedade brasileira. **Revista Estudos em Letras**, v. 4, n. 1, 2024.

AMAPÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 1.196 de fevereiro de 2008**. Amapá. Institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá n. 4210 de 14 de março de 2008.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense (RCA)**. Amapá. Macapá-AP, 2018.

AZÊDO, Ana Luísa C. da. **Dois meses depois do carnaval**: narrativas históricas na folia carioca. (2019). 2019. 60f. Dissertação (Mestre em Empreendedorismo e Estudos da Cultura) – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais –7ª edição. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010

BARROS, José D'Assunção. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 11, nº 02, p. 03-26, jul./dez. 2020

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. **Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas**. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 /Ministério da Educação, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valter Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas – Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais*, v. 2, n. 21, jul./dez. 2021. Acesso em: 21 jun. 2025.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos**

Avançados, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018.

BOURDÉ, Guy, MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. S.l: Publicações Europa América, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei Federal N.11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. As alegorias no carnaval carioca: visualidade espetacular e narrativa ritual. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v.3, n. 1, p. 17-27, 2006. Acesso em: 21 jun. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CLARO, Regina. **Olhar a África: Fontes visuais para a sala de aula**. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COSTA, Célia Souza da; PEDRO, Juliana Monteiro; NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro; SILVA, Ana Cristina Rocha; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; LIMA, Wanda Maria da Silva

Ferreira. Marabaixo do Amapá e trajetórias de violência histórica e simbólica. In: DUARTE, Luciano Chinda (org.). **Nem tudo para todos:** estudos sobre patrimônio cultural e violências no mundo contemporâneo. Curitiba: Instituto Memória; Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2020. p. 73–96.

CUSTÓDIO, E. S., FOSTER, E. da L. S. Políticas Educacionais e Ações Afirmativas no Amapá: o programa Amapá Afro. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As** (ABPN), v 8, n. 20, pp.185–202, 2016.

CUSTÓDIO, E. S. A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. São Leopoldo: **Revista Identidade**, Produção contínua, v. 21, n.1, pp.65-79, jan.-jun.2016.

_____. **Políticas educacionais e diversidade cultural no Amapá:** reflexões acerca da Lei Federal 10.639/2003 e Lei Estadual 1.196/2008 no âmbito escolar. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20DIVERSIDADE%20CULTURAL.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2025.

DA SILVA, Assis Leão; DA SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. 2001. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. 2 ed. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

DINIZ, André. **Almanaque do Carnaval:** A História do carnaval, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula:** saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A Integração dos Negros na Sociedade de Classes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Diovani. Amapá: algumas informações históricas. In: SALHEB, Gleidson José M.; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Amapá:** uma

experiência afro-brasileira. Rio Branco: Nepan Editora, 2022. p. 24-36.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES JUNIOR, J. L. **Culturas africanas e afro-brasileiras**. 1. ed. Salvador: EDIFBA, 2023.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. São Paulo: Editora Globo, 2019.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. DA; BRITO, J. E. DE. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & sociedade**, v. 42, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas e Formação de Professores: Algumas Reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 407-420, 2012.

_____. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate sobre Relações Raciais No Brasil**: Uma Breve Discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação – 2005.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Mariana de Araújo. **Enredos da memória: história e identidade nas escolas de samba em Macapá (1975–2000)**. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2001.

_____. Vivências negras: história e ensino de história. In: SALHEB, Gleidson José M.; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Amapá**: uma experiência afro-brasileira. Rio Branco: Nepan Editora, 2022. p. 37–49.

GONZALEZ, Lélia. **Festas Populares no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo: 2024.

GUARAL, Guilherme. **Unidos da democracia**: as escolas de samba do Rio de Janeiro e os enredos políticos na década de 1980. Cabo Frio: Sophia Editora, 2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**/Selva Guimarães-13º Ed, ver e ampl-Campinas, SP: Papirus, 2012.

LA TAILLE, Elizabeth Harkot. Um olhar “Bakhtiniano” sobre o carnaval na canção “Vai Passar” (Francis Hime e Chico Buarque). **Língua e Literatura**, São Paulo, Brasil, v. 22, p. 61–73, 1996.

LAUDIAUZER, Luiz Claudio. Carnaval e ensino de História: instrumentalização dos sambas de enredo como ferramenta pedagógica para compreensão crítica de processos históricos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 7, 19 de fevereiro de 2025.

LOBATO, Sidney. O despertar de Orfeu: prazer e lazer dos trabalhadores de Macapá (1944-1964). Topoi. **Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 223-241, jan./jun. 2014.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

MARCHIORI, P. C. O Samba-enredo como ferramenta de valorização da cultura afro-brasileira no ensino de História. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2024, p.133-141.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MENDONÇA, Rita Adriana da Silva Palheta. **História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula: caminhos para combater o racismo**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Macapá, 2020.

MOURA, Glória. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Rev. Inst. Estud.**

Bras. no. 62, São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, Bruno Rafael M. **ENTRE MATAS, RIOS E IGARAPÉS: a História colonial do Amapá.** NEPAN Editora, Rio Branco – Acre, 2021.

OBSERVATÓRIO SOCIAL DO BRASIL. **A ICOMI no Amapá:** comportamento social e trabalhista: relatório geral de observação. Observatório Social, 2003.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A Desigualdade Racial no Brasil nas Três Últimas Décadas. *Textos para Discussão*, v. 1, nº 1, p. 1–27, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-117.

ROSA, Vera Lúcia Martins de Lima. **Entre silêncios, ações e práticas:** a Lei Federal nº 10.639/2003 e o ensino de História nas escolas estaduais de ensino médio em Itupiranga/Pará (2017–2019), 2022, 105 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125–146, jan./jun. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 22-69.

SANTOS, Esmeraldina dos. **História do meu povo.** Macapá: Confraria Tucuju, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984. 82 p. (Coleção primeiros passos; 8).

SANTOS, Sales Augusto. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **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. 21-38

SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SILVA, André Luiz dos Santos; NEVES, Karina Hernandez. Uso de letras de sambas de enredo como instrumento pedagógico para uma educação antirracista na educação profissional tecnológica. **Revista África e Africanidades**, ano XVII, n. 50-52, 2024.

SILVA, Diovani Furtado da. Amapá: algumas informações históricas. In: SALHEB, Gleidson José M.; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Amapá: uma experiência afro-brasileira**. Rio Branco: Nepan Editora, 2022. p. 26-36.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império e República**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

SILVA, Tiago Herculano da. “A narrativa decolonial no desfile da escola de samba mangueira no carnaval de 2019”. In: FERREIRA, Susana Jorge (org.). **Infância com artes e artes na infância: implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança**. São Paulo (SP): Editora Científica Digital, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; MUSSA, Alberto. **Samba de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

SLAVE VOYAGES. **Transatlantic Slave Trade Database**. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em 23 de abril de 2025.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2007.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa**. 4ª ed. Belém: UNAMA, 2001.

TEIXEIRA, Leidiane; ROSÁRIO, Maria do; NUNES, Maria. A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar: identidade, preconceito, racismo e discriminação. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; SILVEIRA, Maria Luiza Nunes da (org.). **20 anos da Lei 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira** [livro eletrônico]. Tutóia, MA: Editora Lupa,

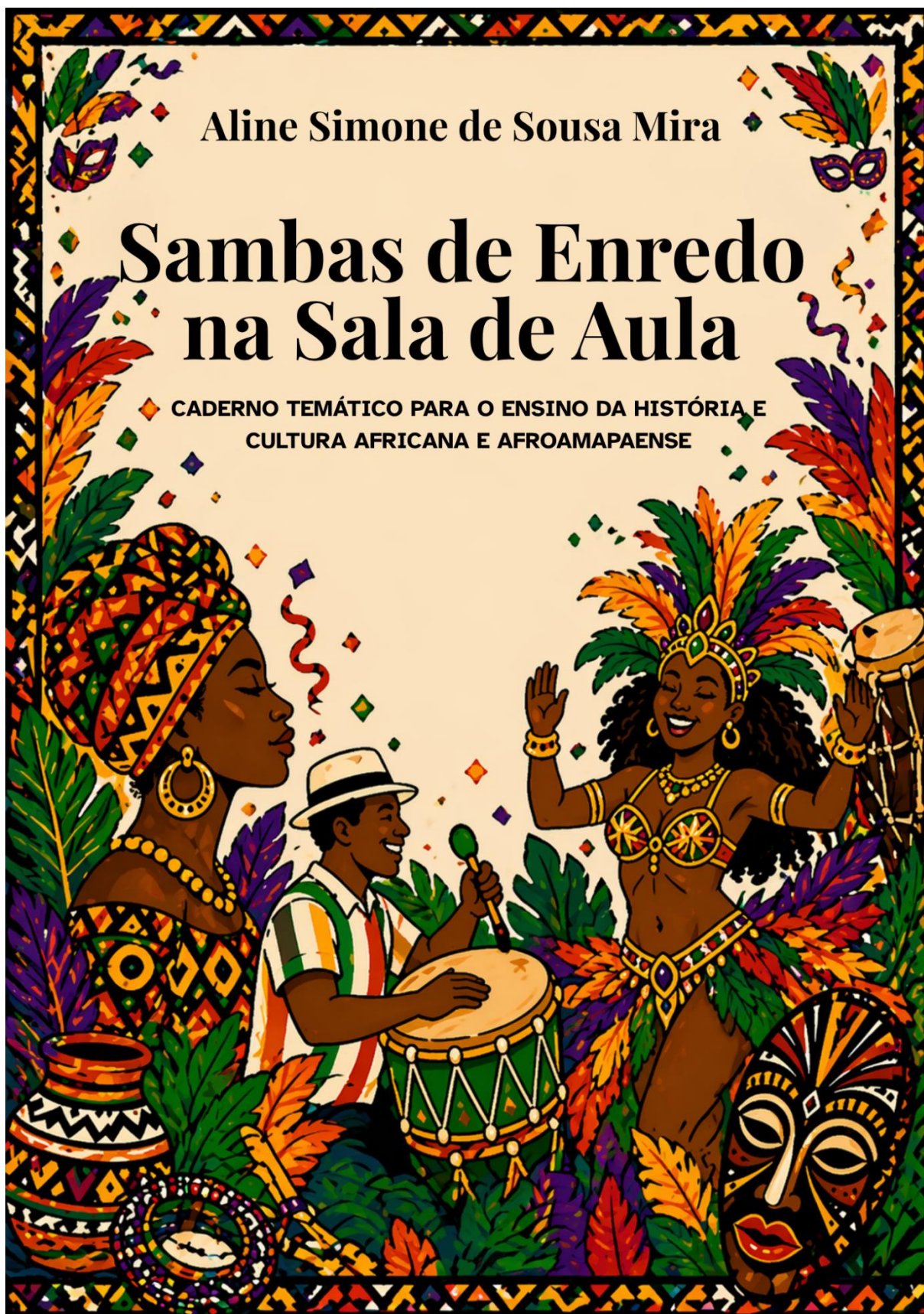
2024.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Produto Educacional da Pesquisa: Samba de Enredo na Sala de Aula
(Caderno Temático para o Ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense).



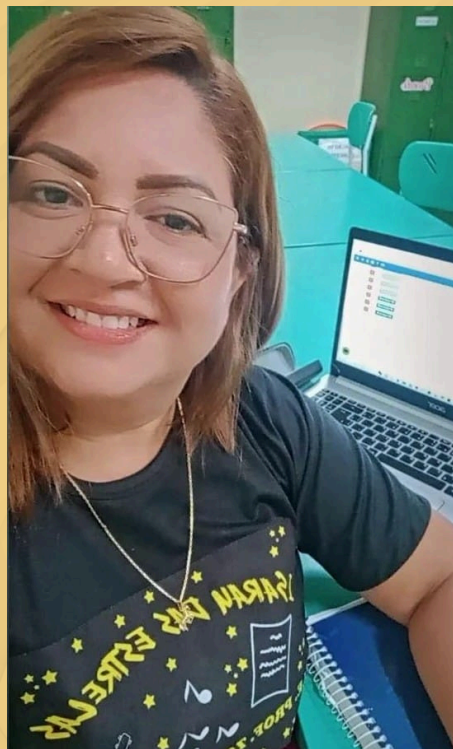
Sambas de Enredo na Sala de Aula

CADERNO TEMÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA E AFROAMAPAENSE

Aline Simone de Sousa Mira

Macapá
2026

SOBRE A AUTORA



Sou professora da rede estadual de ensino do Amapá desde 2014, atuando nas áreas de História e de Estudos Amapaenses e Amazônicos, com experiências voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nascida e criada em Macapá-AP, minha trajetória pessoal e profissional é profundamente atravessada pelas vivências culturais, históricas e sociais da cidade e do estado, o que orienta meu compromisso com uma educação crítica, contextualizada e sensível às realidades amazônicas.

Possuo graduação em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em 2002, e em História pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), em 2012, além de possuir especialização em História da Amazônia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), concluída em 2016. Essa formação contribuiu para o aprofundamento de meu olhar sobre a história regional, as dinâmicas socioculturais da Amazônia e a centralidade das populações negras na constituição histórica do Amapá.



Atualmente, estou concluindo o mestrado em Ensino de História, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde desenvolvo a pesquisa intitulada **Sambas de enredo e educação antirracista: proposta didática de um caderno temático para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense**.

A pesquisa nasce da articulação entre minha prática docente, o ensino de História e a valorização das culturas afro-brasileiras e afroamapaenses, compreendendo o samba de enredo como fonte histórica, linguagem pedagógica e instrumento de promoção de uma educação antirracista.

Como educadora, acredito na inovação pedagógica e no uso de artefatos culturais — como músicas, filmes, livros e manifestações populares — como estratégias potentes para o ensino de História, capazes de promover o protagonismo discente, a valorização das identidades e o diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários.

Entusiasta do carnaval das escolas de samba do Amapá, sou torcedora e brincante da escola de samba Piratas da Batucada, reconhecendo o samba como espaço de memória, identidade, resistência e produção de conhecimento. Essa vivência cultural atravessa minha prática docente e minha pesquisa, reforçando o entendimento de que o carnaval e o samba-enredo constituem territórios educativos fundamentais para a construção de uma educação histórica crítica, sensível e antirracista.



Caro professor(a)/leitor(a),

É um prazer compartilhar com você este material, voltado aos anos finais do Ensino Fundamental. Este caderno temático apresenta propostas de sequências didáticas elaboradas a partir de sambas de enredo produzidos no Amapá, compreendidos como fontes de conhecimento histórico e como potentes instrumentos didático-pedagógicos para o ensino da História e da Cultura Africana e Afroamapaense. Os conteúdos abordam a História da África e das diásporas africanas, as lutas das populações negras no Brasil, as culturas africanas e afroamapaenses e o protagonismo do povo negro na construção histórica do país. As propostas dialogam com a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reafirmando o compromisso com uma educação pautada na equidade racial, na justiça histórica e no respeito às identidades.

O caderno está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Amapaense (RCA), valorizando práticas educativas que reconheçam a pluralidade das experiências negras e as contribuições africanas e afro-brasileiras nos processos históricos, sociais e culturais.

As propostas aqui apresentadas podem — e devem — ser adaptadas às realidades de cada escola e turma, considerando os contextos territoriais, as histórias locais e as necessidades dos estudantes. Que este material seja inspiração e apoio para a construção de práticas pedagógicas críticas, sensíveis e transformadoras.

Desejo-lhe uma excelente leitura — e que os ventos de nossos ancestrais acompanhem sua caminhada de saberes. Axé.



Sumário

APRESENTAÇÃO	08
1. SAMBAS DE ENREDO E O ENSINO DE HISTÓRIA	10
1.1. O potencial dos sambas de enredo na prática docente	10
1.2. Educação antirracista, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes	11
1.3. O carnaval amapaense: história, identidade e cultura	12
1.4. Por que trabalhar sambas de enredo em sala de aula?	13
2. ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR(A)	15
2.1. O samba de enredo como fonte histórica no ensino de História	15
3. PROPOSTA DIDÁTICA	16
Eixo Temático 01 – Diáspora Africana na Amazônia	18
Eixo Temático 02 – Protagonismo Afroamapaense	32
Eixo Temático 03- Ancestralidade e Resistência	46
REFERÊNCIAS	63

Apresentação



A Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental na construção de uma educação antirracista no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. Resultado da luta histórica do movimento negro, essa legislação busca enfrentar o apagamento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, marcada por mais de três séculos e meio de escravidão e por profundas desigualdades sociais e raciais.

É nesse contexto que apresento este caderno temático, fruto da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UNIFAP), intitulada Sambas de enredo e educação antirracista: proposta didática de um caderno temático para o ensino da História e Cultura Africana e Afroamapaense. A proposta foi pensada para auxiliar professores(as) no trabalho em sala de aula, utilizando os sambas de enredo como ferramenta pedagógica para o ensino de História.

A proposta dialoga com as chamadas pedagogias culturais, que reconhecem a música, o cinema, o teatro e outras expressões artísticas como recursos potentes para o ensino de História. Nesse contexto, os sambas de enredo ocupam um lugar especial, pois articulam história, memória e cultura de forma acessível e significativa. Eles ajudam a construir práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com uma educação antirracista.



Segundo Ana Lúcia da Silva (2019), as pedagogias culturais ultrapassam os limites da escola. Elas se manifestam em diversos espaços da vida social, como nas escolas de samba, por meio de seus enredos e sambas-enredo apresentados no carnaval, além de aparecerem também na mídia.

Sob essa perspectiva, os sambas de enredo despontam como instrumentos essenciais para valorizar narrativas historicamente silenciadas e fortalecer processos educativos comprometidos com a equidade racial. Rogério Coelho Serrão (2022) reforça essa compreensão ao afirmar que os sambas funcionam como “feixes de memória”, condensando experiências coletivas e estabelecendo pontes significativas entre o conteúdo escolar e os repertórios simbólicos das comunidades. Em diálogo com essa ideia, Maurice Halbwachs (1990) destaca que a memória é socialmente construída e que os grupos definem o que deve ser lembrado, como e por quê. Assim, os sambas de enredo não apenas expressam memórias, mas também participam da sua construção, conservação e transmissão.

A memória coletiva é formada pela participação das memórias individuais sobre determinados acontecimentos. Como afirma Halbwachs “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 1990, p. 51).

No universo do carnaval das escolas de samba, os enredos expressam preocupações, expectativas e elementos da história local. Por isso, funcionam como importantes mediadores no processo de aprendizagem, estabelecendo pontes entre o conhecimento escolar e a cultura vivida pelos estudantes. Essa aproximação torna as aulas mais significativas e estimula o interesse, a participação e o pensamento crítico.

Elaborado a partir da necessidade de oferecer aos professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental materiais didáticos acessíveis, contextualizados e alinhados às demandas atuais da educação. A proposta dialoga diretamente com a Lei nº 10.639/2003 e busca contribuir para sua efetiva implementação, sobretudo diante dos desafios ainda presentes, como a escassez de materiais que valorizem a história e a cultura negra a partir das realidades locais.

No contexto amapaense, essa discussão ganha ainda mais força. A presença negra e afrodescendente é marcante, assim como a riqueza das manifestações culturais que fazem parte do cotidiano das comunidades, como o Marabaixo, o Batuque, os festejos tradicionais e o próprio carnaval. Os sambas de enredo das escolas de samba do Amapá são narrativas potentes que celebram ancestralidades, registram memórias, denunciam desigualdades e reafirmam identidades.

Organizado em três eixos temáticos — **Diáspora Africana na Amazônia, Protagonismo Afroamapaense e Narrativas de Ancestralidade e Resistência** —, o caderno apresenta sequências didáticas que articulam história e cultura de forma prática. Mais do que apresentar conteúdos prontos, a proposta busca inspirar o professor(a) a desenvolver atividades que valorizem os saberes tradicionais, aproximem os estudantes da cultura local e promovam reflexões críticas sobre as múltiplas formas de presença negra na história do Brasil e do Amapá. As sequências didáticas foram elaboradas em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA).

Espera-se que este material seja um apoio para o trabalho pedagógico e um convite à experimentação. Que os sambas de enredo aqui reunidos ecoem nas salas de aula como ferramentas de aprendizagem, de resistência e de valorização do protagonismo e da identidade negra afroamapaense.



1. SAMBAS DE ENREDO E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1. O potencial dos sambas de enredo na prática docente

A partir do final do século XX, os debates em torno da renovação das metodologias e das fontes no ensino de História ganharam força, impulsionando a incorporação de diferentes linguagens às práticas pedagógicas. Imagens, músicas, filmes, narrativas orais e diversas expressões culturais passaram a integrar os materiais didáticos, ampliando as possibilidades de abordagem em sala de aula. Esse movimento contribuiu para aproximar o conhecimento escolar do contexto sociocultural dos estudantes, reafirmando a importância de um ensino plural, inclusivo e atento às realidades dos educandos.

A ampliação do repertório metodológico no ensino de História dialoga diretamente com os avanços da renovação historiográfica. Conforme destaca Peter Burke (1997), a Escola dos Annales teve papel fundamental nesse processo ao expandir o conceito de documento histórico e reconhecer a cultura como dimensão central da análise. Ao legitimar fontes antes consideradas marginais — como músicas, rituais e manifestações populares —, os Annales diversificaram os materiais de investigação histórica e transformaram as formas de interpretar o passado, valorizando a pluralidade das experiências humanas.

Nesse horizonte interpretativo, a música — e, de modo particular, o samba de enredo — afirma-se como uma fonte legítima para a compreensão histórica. Ao articular linguagem poética, memória coletiva, crítica social e narrativa histórica, os sambas de enredo expressam experiências, valores e visões de mundo de grupos historicamente marginalizados. Temas como ancestralidade, desigualdade, resistência e identidade negra aparecem nessas composições, conferindo-lhes grande potencial para a análise das vivências afro-brasileiras e amazônicas.

Em consonância com essa perspectiva, Selva Guimarães Fonseca (2009) ressalta o valor pedagógico do uso de fontes diversificadas — como jornais, revistas, filmes, canções, poemas e outras manifestações culturais — no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, o contato com múltiplas linguagens contribui para dinamizar as aulas, ampliar o diálogo com as experiências dos estudantes e favorecer a construção de uma consciência histórica crítica e contextualizada. Assim, o trabalho com sambas de enredo não apenas amplia o repertório documental disponível ao professor ou à professora, como também aproxima os conteúdos escolares das referências culturais dos alunos, enriquecendo as possibilidades de análise e interpretação histórica.

É nesse contexto de ampliação das fontes e de renovação das abordagens no ensino de História que os sambas de enredo se afirmam como instrumentos didático-pedagógicos consistentes. Ao serem incorporados às práticas docentes, eles diversificam as fontes trabalhadas em sala de aula, estabelecem pontes entre os conteúdos escolares, as vivências comunitárias e os repertórios culturais dos estudantes, e contribuem para um ensino comprometido com a pluralidade, a criticidade e a valorização das memórias afro-brasileiras e afroamapaenses.

1.2. Educação antirracista, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra (...) Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardião da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora- moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (Brasil, 2004, p. 21).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental nas políticas educacionais brasileiras, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda a Educação Básica. Esse avanço é reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que orientam as escolas na construção de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo, à valorização da diversidade e à formação cidadã baseada na equidade racial.

Esses documentos ampliam a compreensão de que o trabalho com as relações étnico-raciais vai além da simples inclusão de conteúdos no currículo. Trata-se de desenvolver metodologias que reconheçam e valorizem a presença negra na história do Brasil, nas culturas locais e no cotidiano dos estudantes, promovendo uma abordagem crítica, contextualizada e significativa.

Nesse sentido, o uso dos sambas de enredo como instrumento didático-pedagógico configura-se como uma estratégia potente para o fortalecimento de uma educação antirracista. Ao serem trabalhados em sala de aula, os sambas de enredo possibilitam ao professor (a):

- analisar, de forma crítica e afirmativa, as representações sobre a população negra;
- dialogar com as identidades, memórias e vivências dos estudantes;
- abordar temas como escravidão, resistência, ancestralidade, religiosidades afro-brasileiras e cultura por meio de linguagens artísticas e acessíveis;
- valorizar saberes e expressões afro-brasileiras e afroamapaenses presentes no cotidiano das comunidades.

Ao integrar narrativa histórica, expressão cultural e memória coletiva, os sambas de enredo ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem diretamente para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes. Inseridos no ensino de História, eles fortalecem a construção da consciência histórica, o reconhecimento da identidade negra e o compromisso com práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas.

1.3. O carnaval amapaense: história, identidade e cultura

O carnaval amapaense possui uma trajetória singular, profundamente marcada pela presença e pela atuação das comunidades negras. A partir de meados do século XX, especialmente após a criação do Território Federal do Amapá, trabalhadores migrantes e populações locais contribuíram para a organização de escolas de samba que se tornaram importantes espaços de resistência, memória coletiva e criação cultural no estado.

Agremiações como Boêmios do Laguinho e Maracatu da Favela consolidaram-se como referências da cultura negra amapaense, desempenhando papel central na valorização das identidades afroamapaenses por meio de seus enredos. No entanto, todas as escolas de samba do Amapá participam dessa construção identitária, uma vez que o carnaval é uma herança cultural negra. Essa herança se expressa em diferentes elementos dos desfiles, como a ala das baianas — que homenageia as Tias Baianas, a exemplo de Tia Ciata, figura fundamental da cultura afro-brasileira —, nos instrumentos de matriz africana e nas estéticas corporais e sonoras que compõem o espetáculo carnavalesco.

O protagonismo afroamapaense também se evidencia em personagens que se tornaram símbolos culturais do estado, como Mestre Sacaca, Francisco Lino da Silva, Sucuriju, Dona Gertrudes, entre tantos outros. Ao serem retratadas nos sambas de enredo, essas trajetórias ganham visibilidade e reconhecimento, transformando as composições em importantes instrumentos de difusão da história e da cultura africana e afroamapaense. Por meio das letras, são narradas ancestralidades, lutas, saberes e expressões culturais que ajudam a compreender os processos históricos vivenciados na região.

As composições carnavalescas articulam elementos locais — como festas tradicionais, religiosidades, personagens e paisagens amazônicas — com diálogos mais amplos sobre a história da África, da diáspora africana e das contribuições negras para a formação da sociedade brasileira. Essa articulação amplia as possibilidades de leitura histórica e enriquece o trabalho pedagógico em sala de aula.

Compreender o carnaval amapaense como um espaço de produção de conhecimento histórico permite ao professor(a) inserir os estudantes em debates sobre identidade, memória, pertencimento e territorialidade. Dessa forma, o ensino de História se aproxima da realidade amazônica, tornando-se mais significativo, crítico e conectado às vivências culturais do Amapá.

1.4. Por que trabalhar sambas de enredo em sala de aula?

Trabalhar com sambas de enredo em sala de aula amplia de forma significativa as possibilidades do ensino de História. Essa escolha permite articular arte, memória, cultura popular e territorialidades, favorecendo a construção de aprendizagens históricas mais críticas, contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes. Trata-se de uma abordagem especialmente potente para o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afroamapaense.

Entre os principais potenciais educativos do uso dos sambas de enredo, destacam-se alguns aspectos fundamentais para a prática docente. Em primeiro lugar, há a aproximação com o cotidiano dos estudantes. O samba, enquanto expressão cultural presente no território e nas vivências comunitárias, facilita o engajamento, fortalece vínculos identitários e torna os conteúdos históricos mais significativos.

Outro ponto importante é o desenvolvimento da leitura crítica. A análise das letras dos sambas possibilita trabalhar símbolos, metáforas, temporalidades, memórias e posicionamentos políticos, estimulando os estudantes a interpretar narrativas históricas e culturais de forma mais reflexiva.

O trabalho com sambas de enredo também contribui para a valorização da cultura local e das identidades afroamapaenses. Ao utilizar composições produzidas no Amapá, o ensino de História reconhece saberes, experiências e memórias do próprio território, fortalecendo a identidade regional e contribuindo para a formação cidadã dos estudantes.

Além disso, os sambas favorecem práticas interdisciplinares. Por meio deles, é possível articular conteúdos de História com a música, a arte, a Língua Portuguesa, a Geografia e a Literatura, enriquecendo os processos interpretativos e ampliando a compreensão dos contextos históricos.

No campo da educação antirracista, os sambas de enredo assumem um papel central. Ao evidenciar protagonismos negros, narrativas contra-hegemônicas, processos de resistência e formas de organização comunitária, tornam-se ferramentas fundamentais para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Por fim, o carnaval, entendido como espaço de luta simbólica e afirmação cultural, permite promover reflexões sobre sociedade, direitos, cultura e políticas públicas, contribuindo diretamente para a formação cidadã.

Trabalhar sambas de enredo nas aulas de História é reconhecer que o conhecimento histórico também se constrói nas comunidades, na música, nas festas populares e nas narrativas que emergem dos territórios. É uma prática que valoriza o saber local, estimula o protagonismo dos estudantes e fortalece uma educação democrática e antirracista, plural e comprometida com a diversidade cultural brasileira.

2. ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR(A)

2.1. O samba de enredo como fonte histórica no ensino de História

O uso dos sambas de enredo como instrumento didático-pedagógico no ensino de História exige do professor(a) uma postura investigativa, crítica e sensível. Mais do que expressões artísticas do carnaval, os sambas de enredo constituem-se como fontes históricas, pois revelam memórias coletivas, disputas de narrativas, experiências comunitárias e diferentes interpretações sobre o passado.

Quando incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, os sambas de enredo permitem aproximar os estudantes de múltiplas temporalidades, sujeitos históricos e produções culturais. Essa abordagem favorece a leitura crítica da realidade, ao possibilitar que os alunos compreendam a História como uma construção social, marcada por escolhas, silenciamentos e disputas de sentido.

Para que o trabalho em sala de aula seja significativo, recomenda-se que o professor(a) realize, previamente, uma análise cuidadosa do samba de enredo a ser trabalhado. Alguns aspectos podem orientar essa preparação:

- realizar uma leitura atenta da letra, identificando temas, sujeitos históricos, temporalidades, símbolos e referências culturais presentes no texto poético;
- investigar o contexto de produção do enredo, considerando a escola de samba, o ano do desfile, os compositores, os fatos históricos retomados e o momento político e social em que o samba foi criado;
- articular a letra do samba com os conteúdos e habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amapaense (RCA), identificando suas contribuições para o debate sobre África, diáspora africana, história e cultura africana e afroamapaense, identidade, memória e resistência;
- selecionar trechos estratégicos da letra que possam provocar debates, comparações e análises críticas, ajudando os estudantes a compreender o samba como uma narrativa histórica construída, e não como uma reprodução neutra do passado.

Essa preparação contribui para que o samba de enredo seja utilizado não apenas como ilustração ou complemento do conteúdo, mas como uma fonte histórica capaz de promover reflexão, análise e consciência histórica. Dessa forma, o ensino de História torna-se mais significativo, dialoga com as vivências culturais dos estudantes e fortalece práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, crítica e contextualizada.

3. PROPOSTA DIDÁTICA

Este produto educacional apresenta uma proposta didática organizada em sequências didáticas, elaboradas para o trabalho com sambas de enredo amapaenses em sala de aula. As composições foram selecionadas a partir de três eixos temáticos — Diáspora Africana na Amazônia, Protagonismo Afroamapaense e Narrativas de Ancestralidade e Resistência —, que orientam o desenvolvimento das atividades ao longo do caderno.

A proposta está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Amapaense (RCA) e tem como objetivo subsidiar o trabalho de professores e professoras que atuam no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, oferecendo caminhos metodológicos acessíveis, contextualizados e conectados à realidade cultural do Amapá.

A organização das atividades baseia-se no conceito de sequência didática apresentado por Antoni Zabala (1998, p. 18), para quem uma sequência didática corresponde a “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores(as) quanto pelos alunos”. Nessa perspectiva, as sequências propostas foram pensadas para que os estudantes compreendam não apenas os conteúdos históricos trabalhados, mas também o percurso metodológico das aulas, favorecendo uma participação ativa, crítica e consciente no processo de aprendizagem.

Zabala destaca, ainda, que as atividades podem assumir diferentes formas de assimilação, debate e expressão. Assim, as sequências didáticas apresentadas neste caderno contemplam estratégias variadas, como leituras orientadas, aulas expositivas e dialogadas, debates, exibição de vídeos, rodas de conversa e produções escritas.

Figura 1: Formas de assimilação



Fonte: Elaborado pela autora

Neste caderno, as sequências didáticas foram organizadas em etapas pensadas para auxiliar o professor(a) na condução do processo de ensino e aprendizagem de forma progressiva, articulada e intencional. O percurso metodológico inicia-se com a problematização do tema e o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, criando um ponto de partida para as discussões. Em seguida, as atividades avançam para a contextualização histórica dos conteúdos, preparando os alunos para a análise dos sambas de enredo, compreendidos aqui como fontes históricas e instrumentos didático-pedagógicos. Por fim, o percurso culmina na sistematização dos conhecimentos construídos ao longo das aulas e na avaliação do processo de aprendizagem, conforme apresentado no diagrama a seguir.

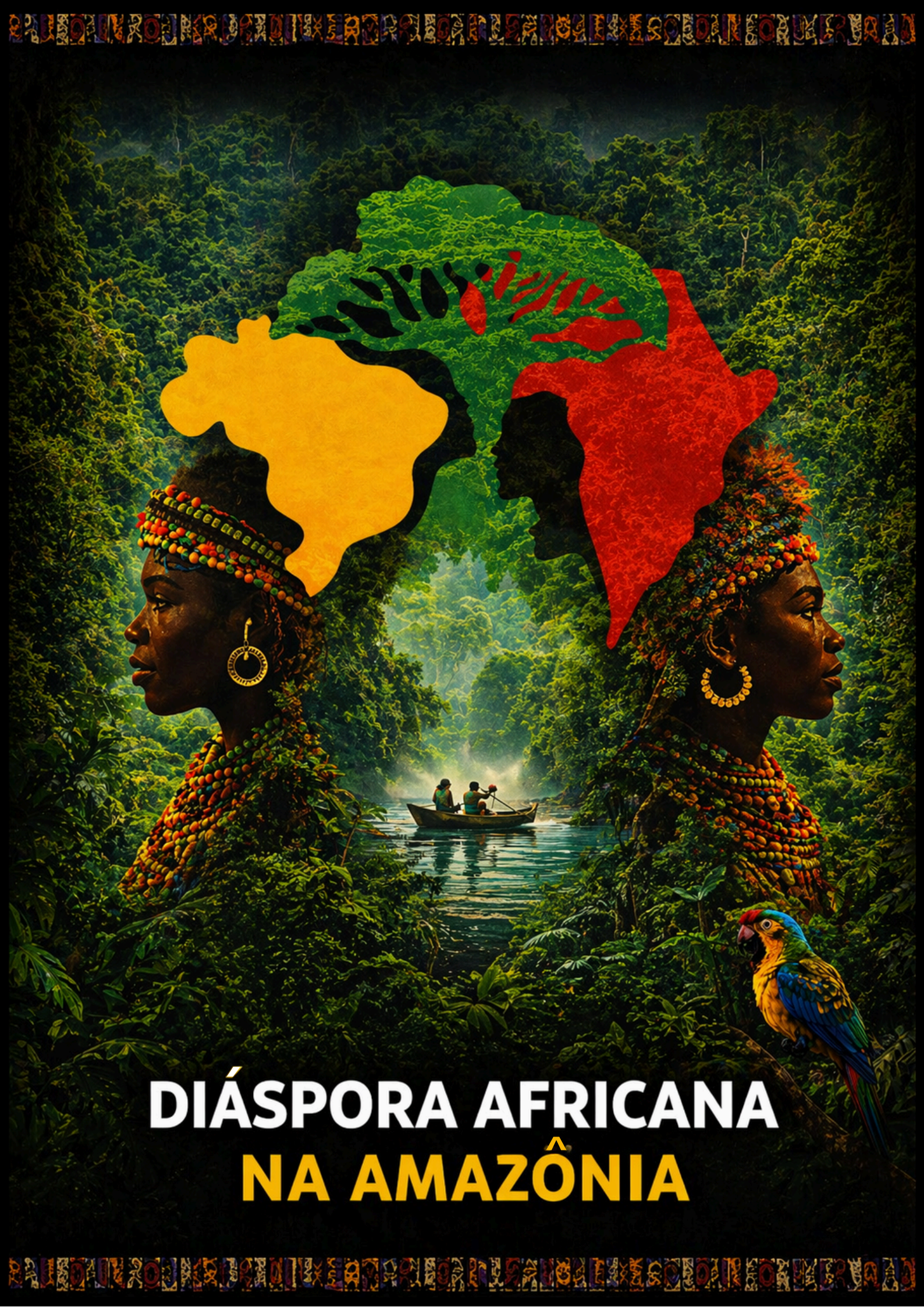
Figura 2: Fluxograma Sequência Didática



Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresenta-se o roteiro, no qual as sequências didáticas estão organizadas por eixos temáticos e pelos respectivos sambas de enredo. O material oferece orientações que subsidiam o desenvolvimento das atividades e contribuem para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da História e da Cultura Africana e Afroamapaense.

Vamos ao trabalho!



DIÁSPORA AFRICANA NA AMAZÔNIA

Professor(a), este eixo temático foi elaborado para apoiar a abordagem da presença africana na Amazônia como elemento fundamental da História do Brasil e, especialmente, da formação histórica e cultural do Amapá. A proposta parte da compreensão de que a diáspora africana não se resume ao deslocamento forçado de populações, mas representa um processo marcado pela violência da escravidão, pela resistência, pela recriação cultural e pela permanência de saberes africanos que ajudaram a construir identidades e territórios.

Ao longo das aulas, essa temática pode ser trabalhada desde a travessia forçada do Atlântico até a inserção dos africanos escravizados no sistema colonial e seus legados na formação social, econômica e cultural do Amapá. Essa abordagem permite que os estudantes reconheçam que a história do estado também é uma história negra, marcada pela luta, pela preservação de tradições e pela reconstrução de pertencimentos.

No contexto amazônico, a presença africana esteve diretamente ligada às transformações do período colonial, especialmente com as reformas pombalinas, a criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Soma-se a isso a transferência da colônia de Mazagão para a Amazônia, processo que também contribuiu para a formação social e cultural amapaense. Compreender esses acontecimentos fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, ao evidenciar a participação da população negra na construção do território.

Em consonância com a BNCC e o Referencial Curricular Amapaense (RCA), foram selecionados dois sambas de enredo da escola Boêmios do Laguinho: Mar Acima, Mar Abaixo – De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação (1997) e Entre aromas de açucena e cheiro de mulata, a fé de uma nação nos milagres da natureza (2007). Essas composições abordam ancestralidade africana, territorialização da população negra e permanência de saberes tradicionais, tornando-se importantes fontes para o ensino de História.

A proposta apresenta uma sequência didática em que os sambas de enredo são utilizados como fontes históricas e instrumentos pedagógicos. A partir da escuta, da leitura crítica e da contextualização dos enredos, os estudantes são convidados a refletir sobre a diáspora africana, reconhecer a diversidade étnico-racial e valorizar as expressões culturais afroamapaenses. Dessa forma, os sambas atuam como mediadores do conhecimento histórico, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e conectada à realidade local.



Sequência Didática 01

Componente Curricular: História

Público-alvo: Anos Finais do Ensino Fundamental

Eixo Temático: Diáspora Africana na Amazônia

Conteúdos: Tráfico transatlântico e dispersão dos povos africanos; Presença africana na Amazônia colonial; Trabalho, cultura e resistência afroamapaenses: lutas, saberes e práticas culturais.

Habilidades (BNCC/RCA):

- (EF09HI04): Discutir a importância da população negra na formação econômica, política e social do Brasil; abordar a participação do negro na formação da sociedade amapaense;
- (EF06HI05): Descrever as modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e africanos;
- (EF07HI12): Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial.

Tempo estimado: 8 aulas (4 etapas)

Materiais e recursos: Letras de sambas de enredo (impressas e digitais), livros, computador ou notebook, projetor, caixas de som, quadro branco, mapas, imagens, fichas de análise das fontes, vídeos, textos de apoio, roda de conversa, links e hiperlinks.

ETAPA 1:

APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

(2 aulas)

Professor(a), esta etapa inicial tem como objetivo sensibilizar os estudantes e levantar seus conhecimentos prévios sobre a presença africana e afrodescendente na Amazônia, com atenção especial ao contexto do Amapá, sobretudo no período colonial. Trata-se de um momento fundamental para provocar questionamentos, romper com ideias cristalizadas e criar um ambiente propício à reflexão crítica.

A problematização parte da proposta de Mariana Gonçalves (2022), no artigo *Vivências negras: história e ensino de História*, a partir do seguinte enunciado: **“Os negros foram pouco presentes na Amazônia”**. Essa afirmação expressa um mito historicamente construído, ainda muito presente no senso comum e, muitas vezes, reproduzido nas narrativas escolares. Ao ser apresentada aos estudantes, ela permite evidenciar os mecanismos de invisibilização da população negra na história da região amazônica.

Ao longo da mediação, é importante destacar que essa perspectiva ignora os processos de colonização, as diversas formas de trabalho compulsório, as estratégias de resistência, as lutas por reconhecimento e inserção social, além das profundas marcas africanas presentes nas culturas amazônicas. O objetivo é conduzir os estudantes a compreenderem que a presença negra na Amazônia — e no Amapá, em particular — foi significativa, diversa e historicamente estruturante, embora frequentemente silenciada pela historiografia tradicional.

Nesse contexto, o professor(a) propõe a seguinte questão problematizadora, que deve orientar o debate coletivo:

“De que forma a presença africana na Amazônia, especialmente no Amapá, contribuiu para a formação histórica e cultural da região?”

A partir das respostas e percepções iniciais dos estudantes, o docente conduz uma conversa mediada por questões norteadoras, como:

- O que vocês entendem por diáspora africana?
- Quais grupos, tradições ou manifestações culturais do Amapá apresentam influências africanas?
- O que vocês conhecem sobre as escolas de samba amapaenses e seus enredos?

Essas questões ajudam a ampliar o repertório dos estudantes, ao mesmo tempo em que permitem identificar concepções prévias, experiências pessoais e conhecimentos construídos fora do espaço escolar.



Orientações ao professor (a):

- Sugere-se o uso de **vídeos** curtos para iniciar a discussão sobre a diáspora africana e a presença negra na Amazônia, favorecendo o engajamento e a compreensão inicial do tema. Saiba mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=kVNEfjDgPfo> e <https://www.youtube.com/watch?v=QP-fq8Vw7Ls>
- Para enriquecer esta etapa, utilize **textos de apoio** que abordem a presença africana na Amazônia. Sugere-se, especialmente, materiais da cartilha “**Cadê a contribuição africana que está aqui?**”, disponível no site do Museu Paraense Emílio Goeldi. O acesso pode ser realizado por meio de QR Code ou diretamente pelo endereço eletrônico indicado neste material, possibilitando o contato dos estudantes com outras fontes e linguagens.



Acesse também em:

<https://www.gov.br/museugoeldi/pt-br/a-instituicao/difusao-cientifica/publicacao/cartilhas/cartilha-afro-cade-a-cultura-capa-nova.pdf>



Utilize seu celular
para escanear

- Utilize **imagens** para ilustrar a presença negra na Amazônia, tais como:

Figuras 03 e 04: Presença negra na Amazônia



Fonte: Elaborado por IA

- Recomenda-se a utilização da plataforma **Slave Voyages** como recurso didático para a introdução do tráfico transatlântico de africanos escravizados nas Américas. A plataforma reúne mapas interativos, dados estatísticos e linhas do tempo que possibilitam aos estudantes compreenderem a dimensão, a complexidade e a dinâmica histórica desse fenômeno. Esses recursos contribuem para a visualização dos fluxos do tráfico, dos territórios envolvidos e dos impactos desse processo na formação das sociedades americanas.



Utilize seu celular
para escanear

Acesse também em:

<https://www.slavevoyages.org/>

Para o manuseio da plataforma Slave Voyages em sala de aula, sugere-se que o professor(a) busque previamente vídeos explicativos que orientem o uso pedagógico da ferramenta, favorecendo uma mediação mais segura e didática. Saiba mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=p33F-Bwo2SE>

Nota

O debate inicial articula-se às etapas seguintes da sequência didática e tem a função de antecipar aos estudantes que as questões levantadas serão aprofundadas ao longo das aulas, por meio da análise de sambas de enredo como fontes históricas, produzidas em contextos específicos e portadoras de memórias, narrativas e representações sobre a História e a Cultura Africana e Afroamapaense. Dessa forma, essas manifestações culturais são compreendidas não apenas como expressões artísticas, mas também como documentos históricos que possibilitam ampliar o conhecimento sobre a presença negra na Amazônia e no Amapá, seus protagonismos, ancestralidade e resistência. Os recursos e ferramentas sugeridos podem ser substituídos ou complementados conforme as necessidades da turma, os objetivos pedagógicos e as adaptações das temáticas trabalhadas.

ETAPA 2: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONTATO COM AS FONTES

(2 aulas)

Professor(a), nesta etapa da sequência didática, você apresentará os sambas de enredo como documentos históricos, produzidos em contextos sociais, políticos e culturais específicos. A proposta é conduzir os estudantes à compreensão de que essas composições não se limitam a expressões artísticas, mas se configuram como narrativas históricas, capazes de revelar visões de mundo, memórias coletivas e disputas de sentido presentes na sociedade amapaense, especialmente no que se refere à presença negra e às heranças africanas.

Para o desenvolvimento das atividades, o docente deverá disponibilizar as letras dos sambas em formato impresso e/ou digital. Inicialmente, realiza-se uma leitura orientada dos textos, seguida da audição integral das composições. Esse momento deve favorecer a escuta atenta e a interpretação histórica das fontes, estimulando os estudantes a identificarem práticas culturais, símbolos, metáforas, personagens históricos ou coletivos e referências de matriz africana presentes nos versos.

Antes da audição, recomenda-se uma breve contextualização histórica, abordando dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito ao samba de enredo enquanto narrativa musical, capaz de articular história, memória e identidade. O segundo refere-se ao papel das escolas de samba na construção, preservação e difusão da memória social, bem como na afirmação da identidade afroamapaense no espaço urbano e cultural de Macapá.

Para esta sequência didática, foram selecionados dois sambas de enredo da Associação Universidade do Samba Boêmios do Laguinho: “Mar Acima, Mar Abaixo – De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação” (1997) e “Entre Aromas de Açucena e Cheiro de Mulata, a Fé de uma Nação nos Milagres da Natureza” (2007). Fundada oficialmente em 2 de janeiro de 1954, a Boêmios do Laguinho é reconhecida como uma das mais antigas escolas de samba da cidade — e, possivelmente, do estado do Amapá.

Ao longo de sua trajetória, a escola adotou inicialmente como mascote a cobra Sofia, personagem da mitologia popular amapaense, posteriormente substituída pelo guará, ave de plumagem avermelhada típica da região amazônica. Suas cores, vermelho e branco, remetem diretamente ao bairro do Laguinho, tradicionalmente reconhecido como o “bairro moreno” da cidade, espaço historicamente marcado pela presença negra e por intensas manifestações culturais de matriz africana.

Os sambas de enredo selecionados evidenciam a recorrência de temáticas vinculadas à matriz africana, revelando uma linha de continuidade na afirmação identitária e na valorização das heranças culturais afroamapaenses nas narrativas carnavalescas da agremiação. O intervalo de dez anos entre as composições permite ao professor(a) observar, juntamente com os estudantes, tanto as permanências quanto os processos de resignificação dessas temáticas ao longo do tempo. Essa análise possibilita compreender como elementos relacionados à religiosidade, ao território e à relação com a natureza são atualizados em diferentes contextos históricos.

Em conjunto, essas composições constituem importantes documentos histórico-culturais, capazes de expressar a riqueza e a complexidade da diáspora africana na Amazônia e, de modo particular, no contexto histórico e cultural do Amapá.

Orientações ao professor (a):

- Distribua as letras dos sambas de enredo para os alunos e durante a leitura e a audição dos sambas de enredo, incentive os estudantes a registrarem em seus cadernos palavras-chave, temas, acontecimentos, personagens históricos e referências culturais que considerarem mais significativos nas letras. Esses registros constituem a principal atividade desta etapa e servirão de base para a organização das ideias e o aprofundamento das discussões coletivas na etapa seguinte.
- É fundamental que o professor(a) acompanhe esse momento junto à turma, participando da leitura e da escuta, esclarecendo dúvidas sempre que necessário e auxiliando os estudantes na construção das interpretações históricas ao longo de toda a etapa.

Enredo: Mar Acima, Mar Abaixo. De Ladrão em Ladrão, a Saga de uma Nação (Boêmios do Laguinho, 1997)
Compositores: Rosendo Souza/Heraldo Almeida/Francisco Lino da Silva

Partem os tumbeiros de saudade
 Oh Mãe África
 Tuas nações
 Fizeram a miscigenação no meu Brasil
 Angolas, Benguelas (ô,ô,ô)
 Pés e braços do senhor
 Sementes de prosperidade
 Adoçaram os engenhos do feitor
 Na Amazônia
 Com a lavoura do cacau e do café
 Embalaram uma era de riqueza
 Do corte de pedra foi surgindo a fortaleza
 Vindos pelo Grão-Pará
 Assim a Nação Negra floresceu no Amapá
 Foge boçal, a mata é tua
 Preto indomável, a tua luta continua
 Nega do lundum ohhh
 Teu gesto me faz amar (ah quero te amar)
 No dobrar dos atabaques
 No Marabaixo a rodar
 Nação Negra
 Me deixa em tua saga delirar
 Com a Sofia adotada de mascote
 É nesse bote que a cobra vai fumar
 É nesse bote que a cobra vai fumar
 Sobe a Gengibirra
 Roda a saia
 Tirando ladrão
 Pode “cuntá”
 Que o preto “espraia”.

Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=HISVIn2VXkg_

Enredo: Entre aromas de açucena e cheiro de mulata, a fé de uma nação nos milagres da natureza (Boêmios do Laguinho, 2007)
Compositores: Ilan/Rosendo Souza/Heraldo Almeida/Fernando Canto/Joatã

Vem me banhar minha nação
 Na essência da fé que contagia
 Deixa invadir meu coração
 Eu sou Boêmios, sou Laguinho todo dia
 É milagroso e tem poder
 Que a natureza fez brotar
 A fonte de felicidade
 Minha universidade hoje espalha pelo ar
 Vindos do além mar
 Com os povos africanos
 Índios e caboclos
 Ensinarão seus decanos
 E desta profusão nasceu
 Uma cultura sem igual
 Curando através das plantas
 Evocando Oxóssi em ritual
 Cumaru e alfazema
 Defuma pra afastar o mal
 Cheiro da mata
 Roda mulata de cheiro
 Me leva em teu canteiro
 Que eu quero pegar
 Galho de arruda pra espantar o mal olhado
 Patchouli dobrado para perfumar.

Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=HISVIn2VXkg_

Após esse primeiro contato com a fonte principal — os sambas de enredo —, os alunos já terão elementos suficientes para avançar para a etapa seguinte, dedicada à análise das composições e de seus significados históricos.



ETAPA 3:

APROFUNDAMENTO: ANÁLISE DOS SAMBAS DE ENREDO COMO FONTES HISTÓRICAS

(2 aulas)

Esta etapa corresponde ao núcleo central da sequência didática, momento em que os sambas de enredo passam a ser trabalhados de forma mais sistemática e aprofundada como fontes históricas. Professor(a), aqui você assume um papel decisivo na mediação das aprendizagens, orientando os estudantes na leitura, na escuta e na interpretação das narrativas musicais.

Ao longo desta etapa, você poderá conduzir a leitura orientada de trechos selecionados das letras, incentivando a turma a identificar informações históricas, representações culturais, valores, símbolos, memórias coletivas e marcas da presença africana e afrodescendente. Essa mediação favorece o estabelecimento de relações entre os sambas de enredo e os conteúdos históricos já estudados, com atenção especial ao contexto amazônico e, de modo mais específico, à realidade histórica e cultural do Amapá.

No processo de análise, é fundamental evidenciar como os sambas de enredo expressam experiências históricas silenciadas, saberes tradicionais, práticas culturais, formas de resistência, territorialidades e elementos da religiosidade de matriz africana. Ao reconhecer esses aspectos, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o protagonismo da população negra na formação histórica e cultural da região, superando leituras estereotipadas ou marginalizadas da história local.

Para apoiar esse trabalho, recomenda-se a utilização da **ficha de análise de samba de enredo**, apresentada a seguir. Esse instrumento foi elaborado para orientar os estudantes na leitura crítica do samba de enredo enquanto narrativa histórica e expressão da diáspora africana no espaço amazônico, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico e para a sistematização das aprendizagens construídas ao longo da sequência didática.

FICHA DE ANÁLISE DE SAMBA DE ENREDO – O SAMBA DE ENREDO COMO FONTE HISTÓRICA

1. Escola de Samba:

2. Título do Enredo:

3. Ano de apresentação e compositores:

4. Tema abordado:

5. Elementos da História e da Cultura Africana e Afroamapaense identificados:

(Podem ser mencionadas referências à diáspora africana, práticas culturais, saberes tradicionais, religiosidade, trabalho, resistência, territórios, personagens históricos, entre outros.)

6. Mensagem transmitida pelo samba:

(O que o samba ensina sobre a valorização da História e da Cultura afroamapaense?)



Orientações ao professor (a):

- Distribua aos estudantes duas fichas de análise, uma para cada samba de enredo trabalhado. Esse procedimento possibilita a comparação entre as composições, amplia a capacidade analítica da turma e favorece a identificação de permanências e ressignificações das temáticas ao longo do tempo.
- Sempre que pertinente, estabeleça conexões entre as análises desenvolvidas nesta etapa e outros conteúdos já trabalhados em sala de aula, fortalecendo a articulação entre conhecimentos históricos, culturais e as experiências dos estudantes.
- Ao final da atividade, recolha as fichas, pois elas servirão de base para a etapa seguinte da sequência didática, contribuindo para a sistematização das aprendizagens.

ETAPA 4: SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO (2 aulas)

A avaliação acontece de forma processual e contínua, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas da sequência didática. Para isso, professor(a), promova uma **roda de conversa** com a turma, retomando coletivamente os registros das fichas de análise dos sambas de enredo.

Esse momento tem como objetivo sistematizar as aprendizagens, destacar palavras-chave, identificar ideias e temas recorrentes e consolidar os conhecimentos construídos sobre a diáspora africana na Amazônia e a cultura afroamapaense. A retomada dos registros permite que os estudantes revisitem suas interpretações, ampliem a compreensão histórica e reconheçam os avanços ao longo do percurso.

Durante a roda de conversa, o professor(a) poderá problematizar as respostas, aprofundar conceitos históricos e estabelecer relações entre os sambas analisados, a história local e regional e outras fontes trabalhadas em sala, favorecendo a escuta, o respeito às diferentes interpretações e a valorização dos saberes dos estudantes.

Orientações ao professor (a):

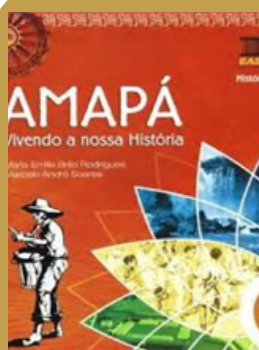
Para enriquecer a roda de conversa e aprofundar as discussões, você poderá utilizar livros, textos ou outros materiais de apoio que dialoguem com os conteúdos abordados ao longo das etapas da sequência didática, conforme as sugestões a seguir:

O livro aborda os povos indígenas, a chegada dos primeiros europeus e africanos no contexto da colonização da Amazônia.

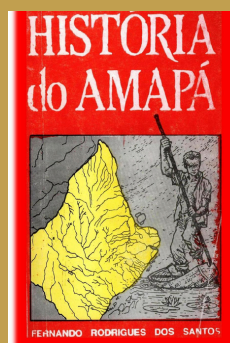


NASCIMENTO, Bruno Rafael M. **ENTRE MATAS, RIOS E IGARAPÉS: a História colonial do Amapá.** NEPAN Editora, Rio Branco – Acre, 2021.

Livro paradidático sobre a história e cultura amapaense.



SOARES, Marcelo André.
RODRIGUES, Maria Emília Brito. **Amapá: vivendo a nossa história.** Curitiba – PR: Base Editoria, 2008.



SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá.** Macapá: Valcan, 1994

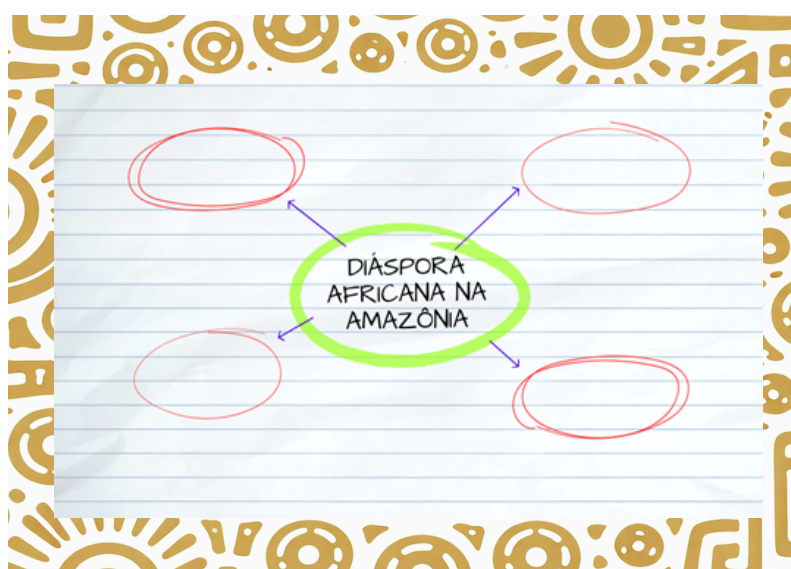
Um clássico da História do Amapá, voltado para o ensino fundamental.

Sugestão de atividade

Como atividade de fechamento desta sequência didática, sugere-se a construção coletiva de um **mapa mental** a partir da temática Diáspora Africana na Amazônia, tendo como referência os sambas de enredo analisados ao longo da sequência didática. Essa atividade possibilita a sistematização dos conhecimentos construídos, permitindo que os estudantes organizem, de forma visual e colaborativa, conceitos, palavras-chave, personagens, práticas culturais, territórios e elementos de resistência presentes nas narrativas musicais.

O mapa mental deve ser elaborado com a mediação do professor(a), valorizando as contribuições da turma e estimulando o diálogo entre história, memória e cultura.

Figura 05: Mapa Mental



Fonte: Elaborado pela autora

Professor (a),

Neste eixo temático, o convite foi caminhar com os alunos pela história da diáspora africana na Amazônia, tendo os sambas de enredo da escola Boêmios do Laguinho como fio condutor. A cada etapa, os estudantes podem questionar ideias prontas, ouvir, ler e analisar os sambas como fontes históricas, percebendo a história e a cultura africana e afroamapaense aparecem nas narrativas do carnaval local.

Ao final do percurso, a expectativa é que os alunos reconheçam o samba de enredo não apenas como expressão cultural, mas como história viva, capaz de revelar a presença negra na formação do Amapá e da Amazônia. Sinta-se à vontade para adaptar as atividades, ampliar as conversas e dialogar com outras fontes e experiências dos próprios estudantes. O mais importante é manter o espaço aberto para a escuta, a troca e a valorização das histórias negras que seguem ecoando no nosso território.



PROTAGONISMO **AFROAMAPAENSE**

Professor(a), este eixo temático convida você a conduzir os estudantes a uma imersão na história do Amapá, tendo como eixo central o protagonismo afroamapaense em sua formação histórica, cultural e social. A proposta busca reconhecer e analisar sujeitos, coletividades e acontecimentos que desempenharam papéis decisivos na construção do território e de suas identidades, rompendo com abordagens que reduzem a presença negra na Amazônia a experiências de subalternização ou invisibilidade.

Ao longo desse percurso, a população negra é compreendida como agente histórico ativo, presente na organização da vida social, nas práticas culturais, nas formas de resistência, nos processos de territorialização e na produção de memórias coletivas. Evidenciam-se trajetórias e experiências que permitem compreender o Amapá como um espaço marcado pela ação, pela criatividade e pela luta de mulheres e homens negros que ajudaram a construir suas tradições, seus territórios e sua identidade cultural. Reconhecer essa presença fortalece, nos estudantes, o sentimento de pertencimento e a compreensão de que a história local também é feita por aqueles que vivem, resistem e produzem cultura em seu próprio chão.

É nesse contexto que se destacam personagens fundamentais da história amapaense, como Vagalume e Gertrudes, Mãe Luzia, Mestre Sacaca, Sucuriçu, Paulino Ramos, Francisco Lino e Humberto Moreira, entre outros. Suas trajetórias de luta, resistência e atuação comunitária ampliam o repertório histórico dos estudantes e reforçam o protagonismo negro na construção das tradições, das manifestações culturais e das memórias coletivas do estado. O estudo deste eixo também abre espaço para reconhecer outras presenças negras, fortalecendo uma compreensão plural, diversa e mais representativa da história do Amapá.

Nesse eixo, apresenta-se uma sequência didática estruturada a partir de sambas de enredo articulados à temática do Protagonismo Afroamapaense, selecionando-se “A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval”, da escola de samba Império da Zona Norte, e “Festa para um Rei Negro”, da escola Piratas da Batucada. Essas composições permitem trabalhar a memória, a ancestralidade e o reconhecimento de personagens que se tornaram símbolos da identidade negra e da cultura popular no carnaval amapaense.

Essa proposta dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e com a Lei nº 10.639/2003, ao promover o estudo das experiências históricas das populações negras na Amazônia e suas contribuições para a sociedade brasileira, fortalecendo uma educação antirracista, crítica e conectada com a realidade local.

Sequência Didática 02

Componente curricular: História

Público-alvo: Anos Finais do Ensino Fundamental

Eixo Temático: Protagonismo Afroamapaense

Conteúdos: Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial; Movimentos afros do Amapá;

Habilidade (BNCC/RCA)

- (EF08HIAP01): Identificar os movimentos afros no Amapá.
- (EF08HIAP02): Identificar as manifestações culturais afroamapaenses: marabaixo, batuque, religiosidade.
- (EF09HI04): Discutir a importância da população negra na formação do Brasil. Discutir a participação do negro na formação da sociedade amapaense.

Tempo estimado: 8 aulas (4 etapas)

Materiais e recursos: Letras de sambas de enredo (impressas e digitais), livros, projetor, caixas de som, imagens, fichas de análise das fontes, vídeos, textos de apoio, links e hiperlinks.

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

(2 aulas)

Esta etapa tem como objetivo sensibilizar os estudantes e mapear seus conhecimentos prévios sobre a presença negra no Amapá, destacando o protagonismo afroamapaense na constituição histórica, social e cultural do estado. Busca-se compreender a população negra não apenas como grupo historicamente subalternizado, mas como sujeito ativo na organização social, nas práticas culturais, nas formas de resistência e na produção de identidades e memórias coletivas.

A atividade inicial propõe a seguinte pergunta problematizadora: **Quem são os sujeitos negros que constroem a história do Amapá e por que suas trajetórias ainda são pouco conhecidas?**

A partir dessa questão, o professor (a) conduz uma conversa dialogada orientada por perguntas norteadoras, tais como:

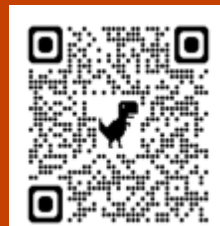
- Quais personalidades negras do Amapá vocês conhecem e em quais áreas elas atuam (cultura, política, esporte, educação, religião, arte)?
- De que maneira manifestações culturais como o carnaval, o marabaixo e outras expressões afroamapaenses revelam heranças africanas?
- O que vocês conhecem sobre os movimentos afros no Brasil e, especificamente, no Amapá?

Orientações ao professor (a):

- Para iniciar a discussão, apresente aos estudantes pequenas **biografias, trechos de reportagens ou materiais informativos** sobre diferentes personalidades que representam a história e a cultura negra no Brasil, como Zumbi dos Palmares, Grande Otelo, João Cândido e Tia Ciata, contextualizando suas trajetórias e contribuições



Utilize seu celular
para escanear



Acesse também em:

<https://www.tiaciata.org.br/tia-ciata/biografia>



Acesse também em:

<https://www.ebiografia.com/zumbi/>



Acesse também em:

https://www.ebiografia.com/grande_otelo/



- Utilize imagens como recurso para ampliar as possibilidades de leitura e interpretação. Aqui sugere-se a imagens de personalidades negras amapaenses.

Figura 07: Gertrudes Saturnino Loureiro (Dona Gertrudes)

Figura 06: Tomaz Agravio Ramos (Mestre Julião)



Líder comunitário, músico e cantador de Marabá



Líder comunitária, parteira e benzedora, foi precursora do Marabá no bairro da Favela e cofundadora da escola de samba Maracatu da Favela, em Macapá.

Figura 08: Francisca Luzia da Silva (Mãe Luzia)



Parteira tradicional do Amapá

Figura 09: Josefa Lina da Silva (Tia Zefa)



Cantadeira e compositora de “ladrões”, os versos do Marabaixo. Foi uma das mais antigas moradoras do bairro do Laguinho em Macapá.

Figura 10: Esmeraldina dos Santos



É escritora, contadora de história e cantadeira de Marabaixo. Residente do quilombo do Curiaú em Macapá.

- Como complemento, sugere-se o uso de **vídeos** curtos que abordem trajetórias de personalidades negras em diferentes contextos históricos, incluindo referências ao contexto afroamapaense. Nesse momento, é importante também referenciar um dos mais importantes movimentos afro do Amapá: o Encontro dos Tambores, destacando seu significado histórico, cultural e identitário para as populações negras do estado.

Como sugestão, podem ser utilizados os seguintes vídeos:

- **Sacaca – A Lenda.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T9dUN4qMKoI>

- **João Cândido – O Almirante Negro.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WMoFmMgskkA>

- **Encontro dos Tambores no Amapá.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3lnYF4TZ5s>

Nota

Este momento inicial de debate integra o eixo temático Protagonismo Afroamapaense e tem como objetivo introduzir questões que serão aprofundadas nas etapas seguintes da sequência didática. Ao longo das aulas, essas problematizações serão retomadas por meio da análise de sambas de enredo como fontes históricas, produzidas em contextos específicos e portadoras de memórias, narrativas e representações sobre a História e a Cultura Africana e Afroamapaense. Os recursos e ferramentas sugeridos podem ser substituídos ou complementados conforme as necessidades da turma, os objetivos pedagógicos e as adaptações das temáticas trabalhadas.

ETAPA 2:

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONTATO COM AS FONTES

(2 aulas)

Nesta etapa, o professor(a) apresentará aos estudantes os sambas de enredo amapaenses selecionados como fontes históricas, produzidas em contextos sociais, políticos e culturais específicos. A proposta é que os alunos compreendam essas composições como narrativas que preservam memórias coletivas, exaltam lideranças negras e evidenciam o protagonismo afroamapaense na construção da história e da cultura local.

O samba de enredo “Festa para um Rei Negro” (Piratas da Batucada, 1994) homenageia Raimundo dos Santos Souza, o Mestre Sacaca, reconhecido como uma das mais importantes lideranças negras do Amapá. Conhecedor das plantas medicinais amazônicas, Rei Momo do Carnaval amapaense e referência da cultura popular, Sacaca se destacou por articular saberes tradicionais, espiritualidade e práticas comunitárias, tornando-se um símbolo da ancestralidade e da resistência cultural afroamapaense.

Ao exaltar manifestações como a capoeira, o maculelê, o batuque e o candomblé, bem como referências às divindades Ogum e Xangô, o samba evidencia a permanência das tradições afro-brasileiras no contexto amazônico. Esses elementos permitem discutir com os estudantes o papel das expressões culturais e religiosas de matriz africana como formas históricas de preservação identitária, afirmação da ancestralidade e enfrentamento ao racismo.

Na sequência, o samba de enredo “A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval” (Mocidade Independente Império da Zona Norte/Jardim Felicidade, 2009) presta homenagem a Raimundo Tavares, o Sucuriçu. O enredo destaca sua trajetória como mestre-sala, passista, liderança comunitária e um dos fundadores da União dos Negros do Amapá (UNA), ressaltando sua atuação política, cultural e social.

Ao narrar sua infância, suas habilidades artísticas, sua participação nas escolas de samba e sua coroação como Rei Momo, o samba o apresenta como herdeiro simbólico da tradição dos “reis negros” do carnaval amapaense. Essa narrativa ressignifica a figura do Rei Momo como expressão de reconhecimento, liderança e resistência cultural negra.

A análise articulada desses dois sambas reforça o eixo do Protagonismo Afroamapaense, ao evidenciar trajetórias individuais que representam experiências coletivas de luta, organização comunitária e produção cultural. Ambos os personagens simbolizam a centralidade da presença negra na história do carnaval e na vida cultural do Amapá, destacando as escolas de samba como espaços privilegiados de memória, reconhecimento e valorização das identidades afroamapaenses.



Orientações ao professor (a):

Disponibilize aos estudantes as letras dos sambas “Festa para um Rei Negro” (Piratas da Batucada, 1994) e “A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval” (Mocidade Independente Império da Zona Norte/Jardim Felicidade, 2009), em formato impresso ou digital, e realize a leitura e a audição integral das composições.

Antes da escuta, reforce brevemente com a turma:

- o que é um samba de enredo e sua função no desfile das escolas de samba;
- o papel das escolas de samba do Amapá na valorização da cultura negra e na afirmação das identidades afroamapaenses.

Como atividade de fechamento desta etapa, oriente os estudantes a registrarem, a partir da escuta atenta e da leitura dos sambas:

- palavras-chave relacionadas à cultura afroamapaense;
- personagens históricos e coletivos negros mencionados nas letras;
- práticas culturais, símbolos e referências de matriz africana;
- elementos que expressem resistência e protagonismo negro.

Enredo: Festa Para Um Rei Negro
(Piratas das Batucada, 1994)
Compositores: Ademar Carneiro/Dio/Magé

Veio de Angola, na sua Luanda
Raízes nunca esqueceu
Ainda hoje quando negro dança
Até parece que voltou de vez
Ainda hoje quando negro dança
Até parece que voltou de vez
Enfrentando o mar bravio
Na costa norte do Brasil
Chegou a força africana
Na bagagem, a revolta e a coragem
Um grito de liberdade entalado na garganta
Ainda nas correntes
Construiu a Fortaleza de São José
E nas horas de folgança
Capoeira joga e dança
Maculelê, Candomblé
Negro bate batuque
Preto Velho já chegou
Salve a espada de Ogun
E o machado de Xangô
Negro bate batuque
Preto Velho já chegou
Salve a espada de Ogun
E o machado de Xangô
Um dia, na vila de Curiaú
Após gerações,
Raimundo dos Santos Souza nascia
Sacaca amante da natureza
Conhecedor de planta medicinal
Mestre na percussão
Grande paixão, futebol e carnaval
Vida no clube da terceira idade
Enredo do Piratas na avenida
Rei negro na folia da cidade.

Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=jhpMdYca8zA&list=PLXUxA-LMAoAGJKFk68tFeEyrMtxLyJAE6>

Enredo: A odisseia de um mestre-sala que virou o rei negro na corte do carnaval
(Império da Zona Norte/Jardim Felicidade, 2009)
Compositores: Egídio Gonçalves/Xaxá/Ademir do Cavaco/Aureliano Neck

Oh! Sucuriçu
Caboclo Tucujú
És nosso tema
Traz no seu bailar
A raça de um povo num lindo poema
Quem te viu assim serpenteando na avenida
Jamais esquecerá
O seu gingado e sua vida
Escoteiro, jogador do São José
Bom de bola e samba no pé
Vascaíno de coração
Nossa águia voa com emoção
No Caçulas do Laguinho
Iniciou a trajetória
Foi passista, mestre-sala
No Boêmios fez história
Joia rara, orgulho da comunidade
Em seu Jardim plantou felicidade
Fundador da UNA
Pra defender a consciência negra no Amapá
Aí...de Sacaca recebeu a chave de Macapá
E com Alice Gorda começou a reinar
O Rei negro do carnaval
Convidou pierrot's e colombinas
É festa na corte real
Tem confete e serpentinas.

Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ucHjYHwlzsk>

Após esse primeiro contato com a fonte principal — os sambas de enredo —, os alunos já terão elementos suficientes para avançar para a etapa seguinte, dedicada à análise das composições e de seus significados históricos.

ETAPA 3:

APROFUNDAMENTO: ANÁLISE DOS SAMBAS DE ENREDO COMO FONTES HISTÓRICAS

(2 aulas)

Nesta etapa, considerada o núcleo da sequência didática, o professor(a) é convidado a conduzir a análise dos sambas de enredo como fontes históricas, possibilitando que os estudantes compreendam essas produções culturais como documentos elaborados em contextos sociais e históricos específicos. A proposta é ampliar o olhar da turma para além do caráter festivo do carnaval, evidenciando os sambas como narrativas que expressam memórias, valores, símbolos e formas de protagonismo negro no Amapá.

Ao longo desta etapa, realize a leitura orientada de trechos selecionados das letras, incentivando os estudantes a identificar informações históricas, referências culturais, personagens, práticas sociais e elementos relacionados à ancestralidade, à resistência e à valorização da cultura afroamapaense. Durante a mediação, procure estimular o diálogo, a escuta atenta e a troca de interpretações entre os alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Para apoiar esse momento, recomenda-se a utilização da Ficha de Análise de Samba de Enredo, apresentada a seguir. Esse instrumento tem como objetivo orientar a leitura crítica do samba enquanto narrativa histórica, auxiliando os estudantes na organização das ideias e na sistematização das informações identificadas ao longo da atividade.

FICHA DE ANÁLISE DE SAMBA DE ENREDO – O SAMBA DE ENREDO COMO FONTE HISTÓRICA

1. Escola de Samba:

2. Título do Enredo:

3. Ano de apresentação e compositores:

4. Tema abordado:

5. Elementos da História e da Cultura Africana e Afroamapaense identificados:

(Podem ser mencionados costumes, crenças, personagens, locais, práticas culturais, movimentos, religiosidade, grupos, entre outros.)

6. Mensagem transmitida pelo samba:

(O que o samba revela sobre o protagonismo afroamapaense?)



Orientações ao professor (a):

Distribua aos estudantes duas fichas de análise, sendo uma para cada samba de enredo trabalhado. Oriente o preenchimento a partir da escuta atenta das músicas, da leitura orientada das letras e das discussões realizadas em sala, reforçando o samba de enredo como um documento histórico capaz de comunicar memória, identidade, resistência e pertencimento.

Concluída essa etapa, promova a socialização das respostas, valorizando a construção coletiva do conhecimento e destacando os elementos mais recorrentes apontados pela turma. Esse momento é essencial para aprofundar a compreensão sobre os sujeitos históricos, os processos sociais e os contextos retratados nos sambas, bem como para estabelecer relações com conteúdos já trabalhados ao longo da sequência didática. Ao final, recolha as fichas de análise, pois elas servirão de base para o desenvolvimento da etapa final da proposta.

ETAPA 4: SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO (2 aulas)

Professor(a), nesta etapa final, a avaliação ocorre de forma processual, acompanhando toda a sequência didática. Nesse percurso, você poderá considerar a participação dos estudantes, o envolvimento nas discussões e a capacidade de analisar criticamente as fontes trabalhadas, bem como de estabelecer relações entre os sambas de enredo, a história local e os conceitos históricos abordados.

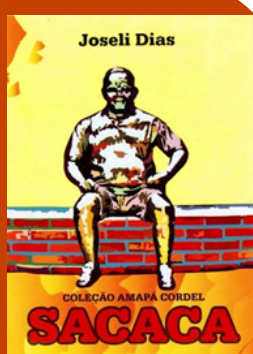
Como atividade de fechamento, propõe-se a produção de mini biografias de pessoas que representem o protagonismo afroamapaense. Oriente os estudantes a realizarem pesquisas em fontes confiáveis, como livros, jornais, revistas e sites institucionais. Cada aluno deverá escolher uma personalidade negra do Amapá e elaborar uma mini biografia com aproximadamente cinco linhas, indicando o nome, a área de atuação e as principais contribuições dessa pessoa para a história, a cultura e a comunidade afroamapaense.

Durante o desenvolvimento da atividade, acompanhe o processo de pesquisa e incentive a valorização de trajetórias negras historicamente invisibilizadas. Esse acompanhamento permite promover reflexões sobre o enfrentamento ao racismo e sobre a importância da representatividade negra na construção da sociedade amapaense. Reforce que a atividade integra uma perspectiva de educação antirracista, ao reconhecer o protagonismo da população negra, problematizar narrativas excludentes e contribuir para a formação de uma consciência histórica crítica, fundamentada no respeito à diversidade, à memória e à identidade.

Atenção

Para a realização da atividade, disponibilize aos estudantes livros, textos jornalísticos, reportagens, links ou hiperlinks previamente selecionados, de modo a orientar a pesquisa e garantir o acesso a informações qualificadas.

Biografia de Raimundo dos Santos Souza, conhecido como Mestre Sacaca, importante personalidade negra amapaense, com destaque nas áreas da ciência popular, da cultura e do esporte.



DIAS, Joseli. **Sacaca: o mestre das plantas e o rei do carnaval.** Coleção Amapá Cordel. Macapá: SECULT-GEA, 2013.

Sobre o feminismo negro, o mulherismo africano e as perspectivas de gênero a partir do lugar de fala e das experiências sociais da mulher negra.



VIDEIRA, P. L. Apresentação. In: VIDEIRA, P. L.; FERREIRA, N. I. de B.; FONSECA, K. de N. S. (org.). **Mulheres negras: fortalezas tecidas de dores, resistências e afetos.** Macapá: Unifap, 2019.

O livro narra o cotidiano do presente e de tempos passados, trazendo curiosidades sobre a natureza, os antepassados, as festividades, as lutas e as conquistas da Vila/Quilombo do Suiá.



SANTOS, Esmeraldina dos. **História do meu povo.** Macapá: Confraria Tucuju, 2002.



Acesse também em:

<https://agenciaamapa.com.br/noticia/32290/a-voz-que-atraversa-geracoes-humberto-moreira-58-anos-de-paixao-pela-radio-difusora-de-macapá>





Acesse também em:

<http://www.mulher500.org.br/>

Professor (a),

Neste eixo temático, dedicado ao protagonismo afroamapaense, você é instigado(a) a conduzir seus alunos em uma imersão na história e na cultura negra do Amapá, tomando os sambas de enredo selecionados como fontes centrais para o desenvolvimento da sequência didática. Ao longo desse percurso, letras e narrativas revelam trajetórias, memórias e experiências que evidenciam a população negra como agente fundamental na construção do território, da cultura e das formas locais de resistência. Mais do que ouvir samba, a proposta é reconhecer sujeitos históricos, valorizar identidades e fortalecer o sentimento de pertencimento. Sinta-se à vontade para adaptar as atividades e ampliar os diálogos, considerando a realidade da sua turma, de modo que este eixo fortaleça práticas de educação antirracista e reafirme a sala de aula como espaço de valorização das histórias e culturas afroamapaenses.

NARRATIVAS DE ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA



Neste eixo temático, propõe-se uma imersão nas narrativas de ancestralidade e resistência como fundamentos da formação histórica e cultural afroamapaense. A partir de histórias, rituais, símbolos e tradições transmitidos entre gerações, busca-se estabelecer conexões entre passado e presente, evidenciando a permanência, a reinvenção das práticas culturais e as formas de organização social das populações negras no Amapá. Trata-se de reconhecer que a história do estado também foi construída pela força, pela memória e pela resistência de seus povos negros, fortalecendo nos estudantes o sentimento de pertencimento e de valorização de suas raízes.

Professor(a), a abordagem deste eixo centra-se na ancestralidade e na resistência das populações negras, com destaque para o papel dos quilombos e das comunidades negras tradicionais na história amapaense. Ao longo do tempo, esses territórios consolidaram-se como espaços de resistência, preservação identitária, solidariedade e ação coletiva. Seus modos de vida, formas de ocupação, manifestações culturais e estratégias de enfrentamento ao racismo constituem um legado fundamental para a compreensão da trajetória histórica, social e cultural da região.

Ao articular conhecimento histórico, cultura e cidadania, este eixo contribui para o fortalecimento do reconhecimento da identidade afro-amapaense, valorizando trajetórias marcadas pela luta contínua por liberdade, igualdade e justiça social. A proposta evidencia os processos de afirmação identitária construídos frente às desigualdades históricas, possibilitando aos estudantes compreender a ancestralidade como um elemento vivo, presente no cotidiano e estruturante da sociedade amapaense.

Nesse percurso, apresenta-se uma sequência didática desenvolvida a partir dos sambas-enredo “A Folia da Mãe de Deus da Piedade”, da escola de samba Império do Povo, e “Agbá, IMI – África de nossos ancestrais: espalha semente em berço tucuju no rufar das comunidades tradicionais”, da escola de samba Maracatu da Favela. Essas composições são mobilizadas como fontes históricas e instrumentos pedagógicos, orientando as etapas de problematização, contextualização, análise e sistematização das aprendizagens.

Por meio da escuta, da leitura crítica das letras e da contextualização dos enredos, os estudantes são convidados a interpretar símbolos, narrativas e memórias que expressam a ancestralidade africana, as resistências negras e a centralidade das comunidades tradicionais na formação do Amapá. O diálogo entre os dois sambas evidencia que o carnaval, enquanto manifestação da cultura popular, ultrapassa o caráter festivo e se afirma como espaço de produção de memória, identidade e consciência histórica.

Sequência Didática 03

Componente curricular: História

Público-alvo: Anos Finais do Ensino Fundamental

Eixo Temático: Narrativas de Ancestralidade e Resistência

Conteúdos: Cultura afro-brasileira como forma de resistência; Manifestações culturais afroamapaenses (marabaixo, batuque, religiosidade); Formação dos quilombos no Amapá.

Habilidades (BNCC/RCA):

- (EF08HI19): Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas.
- (EF09HI04): Discutir a importância da população negra na formação do Brasil. Discutir a participação do negro na formação da sociedade amapaense.
- (EF08HIAP02): Identificar as manifestações culturais afroamapaenses: marabaixo, batuque, religiosidade.

Tempo estimado: 08 aulas (04 etapas).

Materiais e recursos: Letras de sambas de enredo (impressas e digitais), livros, notebook ou computador, projetor multimídia, caixas de som, imagens, vídeos, hiperlinks, fichas de análise de fontes históricas, folhas de papel A4.

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

(2 aulas)

Professor(a), inicie esta etapa propondo uma problematização que desperte a curiosidade, estimule o diálogo e mobilize os saberes prévios da turma: **Quais histórias de ancestralidade e resistência no contexto afroamapaense conhecemos — e quais ainda precisam ser contadas?**

A partir dessa questão, conduza a reflexão apresentando a figura dos griôs, estabelecendo sua relação direta com a ancestralidade. Explique que os griôs são reconhecidos como guardiões da memória coletiva, responsáveis por preservar e transmitir a história, os saberes e as experiências de seus povos. Contextualize a origem do termo e sua função social nas sociedades da África Ocidental, onde esses narradores desempenhavam um papel fundamental na manutenção da tradição oral, das histórias de origem, das genealogias, dos costumes, dos valores e das vivências comunitárias.

Enfatize que essa prática ia além da simples narração de histórias, configurando-se como uma forma de afirmação identitária, de resistência cultural e de continuidade ancestral — elementos que dialogam diretamente com a história e a cultura afroamapaense.

Orientações ao professor (a):

- Recomenda-se a exibição de **vídeos** que abordem ancestralidade, tradição oral e resistência, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes e enriquecer as discussões propostas nesta etapa da sequência didática.
- Como atividade desta etapa, oriente os estudantes a registrarem, em seus cadernos ou fichas, os principais pontos discutidos, incluindo as reflexões e percepções despertadas pelos vídeos e pelo debate coletivo.

Sugestão de vídeos:

- Griot, símbolo da oralidade africana
<https://www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90>
- A origem do baobá
<https://www.youtube.com/watch?v=BFDA5CFUtIA>
- Culturas de terreiro
<https://www.youtube.com/watch?v=gPjPt826Q6o>
- Documentário da cartilha "Ecoando Marabaixo na Ciranda dos Saberes"
https://www.youtube.com/watch?v=KUxf_95FJZw
- Quilombo do Curiaú. Macapá-AP
<https://www.youtube.com/watch?v=0-trJTAtdMw>

- Utilize imagens como recurso pedagógico para ampliar as possibilidades de interpretação. Priorize **imagens** de práticas culturais, territórios e manifestações simbólicas que remetam à ancestralidade e à resistência afroamapaense, favorecendo a construção de sentidos e o aprofundamento das discussões propostas.

Figura 11: Marabaixo do Amapá



Figura 12: Quilombo do Curiaú



Figura 13: Antigo bairro da Favela (atual Santa Rita)



Nota

Este momento inicial de debate integra o eixo temático **Ancestralidade e Resistência** e tem como finalidade introduzir questões que serão aprofundadas nas etapas seguintes da sequência didática. Ao longo das aulas, essas problematizações serão retomadas por meio da análise de sambas de enredo compreendidos como fontes históricas, produzidas em contextos específicos e portadoras de representações sobre a História e a Cultura Africana e Afroamapaense. Os recursos aqui sugeridos podem ser substituídos ou complementados, conforme as necessidades da turma, os objetivos pedagógicos e as adequações às temáticas trabalhadas.

ETAPA 2: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONTATO COM AS FONTES

(2 aulas)

Nesta etapa, os sambas de enredo são apresentados aos estudantes como fontes e documentos históricos, produzidos em contextos sociais, políticos e culturais específicos. Destaca-se que essas composições expressam narrativas de ancestralidade, resistência e memória coletiva, contribuindo para a compreensão das experiências históricas da população afroamapaense.

Essa abordagem orienta os estudantes para uma escuta atenta e crítica, preparando-os para a análise das letras, dos símbolos e das mensagens, que será aprofundada nas etapas seguintes da sequência didática. O eixo propõe uma imersão nas narrativas de ancestralidade e resistência como dimensões estruturantes da formação histórica e cultural afroamapaense, evidenciando a permanência e a reinvenção de práticas culturais, modos de vida e formas de organização das populações negras no Amapá.

Nesse percurso, destacam-se os quilombos e as comunidades negras tradicionais como espaços históricos de resistência, preservação identitária e ação coletiva. O enredo A Folia da Mãe de Deus da Piedade, da escola Império do Povo, inspira-se na obra Igarapé do Lago: História e Memória, de José Maria Pereira Dias, ao narrar a formação da comunidade de Igarapé do Lago e articular memória, religiosidade e resistência no universo carnavalesco. Já o samba da escola Maracatu da Favela afirma a África como berço civilizatório, valorizando sua diversidade étnica, cultural e simbólica, desconstruindo estereótipos e reafirmando a centralidade da ancestralidade africana na formação das identidades afro-brasileiras e afroamapaenses.

Orientações ao professor (a):

Disponibilize as letras dos sambas das escolas Império do Povo e Maracatu da Favela, em formato impresso ou digital, e realize a audição integral das composições, possibilitando um primeiro contato sensível e reflexivo com as fontes. Antes da escuta, recomenda-se uma breve contextualização, abordando o que é o samba de enredo e seu papel como narrativa histórica e forma de preservação da ancestralidade.

Como atividade de fechamento desta etapa, oriente os estudantes a registrarem, a partir da escuta atenta e da leitura das letras dos sambas, elementos diretamente relacionados ao eixo temático Ancestralidade e Resistência, tais como:

- palavras e expressões que remetam à ancestralidade e à cultura afroamapaense;
- práticas culturais, símbolos, rituais e referências de matriz africana presentes nas letras.

**Enredo: A Folia da Mãe de Deus da Piedade
Império do Povo (2024)**

**Compositores: Prof. Rogério Sena, Silva
Júnior, Ailson Picanço**

Firma o batuque no alvorecer
Mão de samba pra agradecer
Corre nas veias resiliência
A Ivaldo Veras vai estremecer
Império do Povo é resistência
Oyá!
Quebrou grilhões da opressão
E lá
Foi a jangada a navegar
Raios anunciaram, sonhos testemunharam
Uma tal libertação
Assim
Um quilombo de fé surgia
Onde até a Lua sorria
Santa Bárbara se transformou
Em Igarapé do Lago
Nossa raiz, punho cerrado
Mas quando o ouro branco reluziu
A cobiça aportou, a paz sucumbiu
Eparrêi Iansã, Afefê!
Sou Imperiano, filho do axé
Rufa o tambor da águia furiosa
Pra Mãe de Deus
A Piedosa
(Hê He lá)
Custódia e Marçal vão honrar
Num braço de rio batucar
A fé dos seus promesseiros
(Hê, he, ô)
O sino da igreja tocou
A Santa escuta o clamor
Esperança dos romeiros
Pela ancestralidade
Verde e branco de bravura
É cultura popular
Procissão da meia Lua.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Nifr-KMS3L4>

**Enredo: “Agbá, IMI – África de nossos ancestrais:
espaia semente em berço Tucuju no rufar das
comunidades tradicionais”**

Maracatu da Favela (2009)

**Compositores: Egídio Gonçalves, Adelson Branco,
Ademir do Cavaco, Xaxá, Robson do K-vaco, Higo
Moreira, Aldo Moreira**

África!
Berço de nossos ancestrais
Dos Orixás, Ilê Aiyê e Baobás
Minha raiz e meu chão
Da realeza a nobreza
De etnias e miscigenação
Povo guerreira desta nação
Sua cultura, crença, devoção e fé
Cruzando mares no Brasil aportou
Trazendo africanidade
Acorrentados, sem liberdade
No rufar do meu tambor é de Gegê Ilê-ifê
Nagô, lundum...Katinguelê
Tem Congada e Maracatu
No Jongo danço Caxambú
Valeu, valeu Zumbi
Um rei negro no quilombo dos Palmares
Na terra Tucuju, axé Curiaú
À Fortaleza de São José
Macapaba é Macapá morena, açucena
Na linha do equador
A força das comunidades
No Marabaixo meu batuque ecoou
Favela é Cunani
É quilombola meu amor!
Explosão dos tambores
Faz pulsar meu coração
União de cores
Em verde e rosa...minha paixão

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2oz9hYxQjHg&list=PLXUxA-LMAoAHSLGry3hKpNyzz1RkDG68K&>

Após esse primeiro contato com a fonte principal — os sambas de enredo —, os alunos já terão elementos suficientes para avançar para a etapa seguinte, dedicada à análise das composições e de seus significados históricos.

ETAPA 3:

APROFUNDAMENTO: ANÁLISE DOS SAMBAS DE ENREDO COMO FONTES HISTÓRICAS

(2 aulas)

Professor(a), nesta etapa central da sequência didática, os sambas de enredo são analisados como fontes históricas e como narrativas de ancestralidade e resistência. Conduza a leitura orientada de trechos selecionados, estimulando os estudantes a identificar referências às heranças africanas, às memórias coletivas, às trajetórias de luta e às estratégias de resistência das populações negras no Amapá. A análise contempla a identificação de informações históricas, representações culturais, valores, símbolos e memórias que evidenciam a afirmação identitária e a valorização da cultura afroamapaense. Sugere-se a utilização de uma ficha de análise de fontes, conforme modelo abaixo.

FICHA DE ANÁLISE DE SAMBA DE ENREDO – O SAMBA DE ENREDO COMO FONTE HISTÓRICA

1. Escola de Samba:

2. Título do Enredo:

3. Ano de apresentação e compositores:

4. Tema histórico abordado:

(Que fato, processo histórico ou período o samba retrata?)

5. Elementos da Cultura Africana e Afroamapaense Identificados:

(Podem ser citados costumes, crenças, personagens, símbolos, práticas culturais, religiosidade, trabalho, resistência, território, etc.)

6. Mensagem Histórica Transmitida pelo Samba:

(O que o samba revela sobre as narrativas de ancestralidade e resistência presentes na história e na cultura africana e afroamapaense? Quais memórias, valores, saberes e experiências de luta ele busca preservar, afirmar e valorizar)

Orientações ao professor (a):

Entregue aos estudantes duas fichas, sendo uma destinada à análise de cada samba de enredo. As fichas têm como objetivo orientar a leitura crítica do samba enquanto documento histórico, estimulando os estudantes a reconhecê-lo como uma narrativa de ancestralidade e resistência, na qual se afirmam memórias coletivas, identidades negras e a valorização da cultura afroamapaense.

Concluída essa etapa, promova a socialização das respostas, valorizando a construção coletiva do conhecimento e destacando os elementos mais recorrentes identificados pela turma, especialmente aqueles que evidenciam práticas ancestrais, estratégias de resistência e o protagonismo dos sujeitos históricos negros. Esse momento é fundamental para aprofundar a compreensão dos processos históricos e sociais retratados nos sambas, bem como para estabelecer relações com conteúdos já trabalhados ao longo da sequência didática.

Ao final, recolha as fichas de análise, que servirão como base para o desenvolvimento da etapa final da proposta, contribuindo para a sistematização das aprendizagens em torno do eixo temático Ancestralidade e Resistência.

ETAPA 4: SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

(2 aulas)

Professor(a), nesta etapa final, promova uma roda de conversa com o objetivo de retomar, organizar e sistematizar os registros produzidos nas fichas de análise e ao longo da sequência didática. Direcione a discussão para a identificação de palavras-chave, temas recorrentes, símbolos, sujeitos históricos e sentidos presentes nas narrativas dos sambas de enredo, evidenciando as aprendizagens construídas coletivamente a partir do eixo temático Ancestralidade e Resistência.

Incentive os estudantes a socializarem suas percepções, interpretações e conclusões, estabelecendo relações entre os sambas analisados, os conteúdos históricos estudados e as experiências de resistência, memória e continuidade cultural afroamapaense. Esse momento deve favorecer a escuta, o diálogo e a valorização das diferentes leituras, fortalecendo o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico.

Para fins avaliativos, considere a avaliação de forma processual e formativa, observando:

- a participação e o envolvimento nas discussões coletivas;
- a capacidade de leitura e análise crítica das letras dos sambas de enredo;
- a compreensão dos conceitos trabalhados, especialmente aqueles relacionados à ancestralidade e à resistência;
- a atividade de fechamento culminará em uma produção de trabalho coletiva ou individual, a critério do docente.

Para robustecer ou adequar esta etapa final da sequência didática, o professor(a) poderá utilizar, algumas sugestões de livros que abordam, de forma direcionada, as narrativas de ancestralidade e resistência negra no Amapá.

Tradições e memória dos moradores da antiga “Favela” em Macapá.



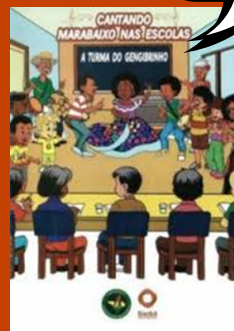
GONÇALVES, M. A. **Os Caminhos que levam à Favela**. 01. ed. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2023. v. 500. 192p.

Livro sobre história e memória da comunidade de Igarapé do Lago.



DIAS, José Maria Pereira. **Igarapé do Lago: história e memória**. Macapá: Gráfica e editora Cromoset, 2023.

Em linguagem acessível e didática, o livro aborda a história do povo negro no Amapá.



SOUZA, João Carlos do Rosário; GOMES, Rosivaldo da Silva; SANTA, João Ataíde. **A turma do Gengibrinho: cantando marabaixo nas escolas**. 1. ed. Macapá, AP: Movimento Nação Marabaixeira, 2023.

Orientações ao professor (a):

Como atividade de fechamento desta sequência didática, sugere-se a produção coletiva de um pequeno dicionário de História e Cultura Africana e afroamapaense, construído a partir das percepções, registros e aprendizagens desenvolvidas ao longo das etapas, com destaque para as análises dos sambas de enredo.

- Professor(a), estimule os estudantes a selecionar palavras, expressões, personagens, práticas culturais, símbolos e conceitos relacionados ao eixo temático Ancestralidade e Resistência, orientando a elaboração de definições com base nas discussões realizadas em sala e nas fichas de análise;
- Oriente também quanto à preparação e à organização do dicionário, definindo coletivamente critérios como ordem alfabética, linguagem acessível, uso de exemplos retirados dos sambas e, quando possível, a inclusão de ilustrações ou imagens

Figuras 14: Capa de Trabalho



Fonte: Elaborado por IA

Atividade de História

Com base na escuta, leitura e análise dos sambas de enredo e na temática estudada, construam coletivamente um Pequeno Dicionário Afroamapaense, registrando palavras e expressões relacionadas à história e à cultura africana e afroamapaense.

Organizem as palavras em ordem alfabética (de A a Z) e escrevam os significados com suas próprias palavras, a partir das discussões realizadas em sala, conforme o modelo apresentado.

Letra	Palavra/Expressão	Definição/Explicação
A	Axé	
B	Baobá	
B	Batuque	
C	Caxambu	
C	Curiaú	
C	Congada	
E	Eparrêi lansã (Oyá)	
E	Equador	
E	Etnia	
I	Igarapé do Lago	
J	Jongo	
L	Linha do Equador	
M	Marabaixo	
M	Maracatu	
M	Miscigenação	
P	Procissão da meia lua	
Q	Quilombo	
S	Santa Bárbara	
S	Sincretismo religioso	
T	Tucuju	
Z	Zumbi dos Palmares	

Professor (a),

Ao finalizar este eixo temático, evidencia-se a importância do trabalho com os sambas de enredo como fontes históricas, capazes de valorizar a ancestralidade, a memória coletiva e as múltiplas formas de resistência afroamapaense. Ao longo da sequência didática, os estudantes foram convidados a reconhecer práticas, saberes e heranças culturais, compreendendo a história local a partir de narrativas culturais vivas, significativas e socialmente situadas.

Este eixo contribui para a construção de uma prática pedagógica crítica, contextualizada e comprometida com a educação das relações étnico-raciais, fortalecendo o diálogo entre história, cultura e identidade no processo de ensino e aprendizagem.

Chegamos ao encerramento dos três eixos temáticos e de suas respectivas sequências didáticas. Para a conclusão desse percurso, sugere-se a realização de uma atividade de culminância com os estudantes, conforme apresentada a seguir, com o objetivo de sistematizar as aprendizagens e valorizar os conhecimentos construídos ao longo do processo. Ao trabalho!

SUGESTÃO DE ATIVIDADE DE CULMINÂNCIA – SINOPSE DE ENREDO

Professor(a), proponha a elaboração coletiva de uma **sinopse de enredo**, que, no contexto das escolas de samba, consiste em um texto-base responsável por apresentar e sintetizar a narrativa central (enredo) escolhida para o desfile. A sinopse funciona como um guia para compositores, carnavalescos e demais artistas, ao detalhar o tema — histórico, cultural ou biográfico — de modo que o espetáculo (alegorias, fantasias e samba-enredo) desenvolva a narrativa de forma coesa, didática e articulada

Retome com a turma os principais conteúdos e palavras-chave trabalhados ao longo dos três eixos temáticos, organizando a produção de maneira coletiva ou em grupos. Oriente os estudantes a elaborar um texto que evidencie a ancestralidade africana, as experiências de resistência, o protagonismo negro e as manifestações culturais afroamapaenses, estruturando a sinopse em três momentos: apresentação do tema, desenvolvimento da narrativa e encerramento.

Ao final, recolha os textos e, em parceria com um(a) **professor(a) de Língua Portuguesa**, realize a revisão textual, considerando aspectos como clareza, coerência e correção linguística, devolvendo-os aos estudantes como parte do processo formativo. Ressalta-se que esta atividade de culminância não integra a gestão do tempo das etapas, podendo ser realizada em aula extra e socializada em evento ou mostra pedagógica, conforme o planejamento da escola.

Professor(a), chegamos ao final deste caderno temático. Ao longo destas páginas, buscamos construir caminhos de reflexão, pertencimento e valorização das raízes africanas e afroamapaenses, tendo os sambas de enredo como fio condutor de memórias, narrativas e identidades.

Cada sequência didática foi elaborada para fortalecer práticas pedagógicas antirracistas, ampliando o olhar sobre a História e reconhecendo o protagonismo das populações negras na formação social, cultural e histórica do Brasil, especialmente do Amapá.

Esperamos que este material contribua com sua prática docente de forma crítica e sensível, fortalecendo o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afroamapaense, conforme propõe a Lei nº 10.639/2003, reafirmando o compromisso com uma educação antirracista.

Encerramos com um provérbio africano que expressa a força da coletividade:

“Quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.”

No Brasil, esse ensinamento se aproxima do conhecido ditado: **A união faz a força.**

Que possamos seguir construindo uma educação comprometida com o combate ao racismo, com a valorização da ancestralidade e com o fortalecimento das identidades negras.



REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense (RCA)**. Amapá. Macapá-AP, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

GONÇALVES, Maria de Araújo. **Vivências negras:** história e ensino de história. In: SALHEB, Gleidson José M.; REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Amapá: uma experiência afro-brasileira**. Rio Branco: Nepan Editora, 2022. p. 37-49.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

SERRÃO, Rogério Coelho. **Memórias dos sambas-enredo na sala de aula**. In: NORONHA, Andrius; CAVLAK, Iuri; CAMBRAIA, Paulo (org.). **O uso de documentos na aprendizagem histórica**. Coleção Aprender História, v. 3. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 103-121.

SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira:** Estudos Culturais e sambas-enredo. Curitiba: Editora Appris, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.



PREVENIR a ocorrência
dos direitos da
Criança e do Adolescente.
DISQUE 100 - 0800-285-1777

