

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO

“DOS TERREIROS PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA OS TERREIROS”:
problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de
Cururupu/MA

SÃO LUÍS

2019

JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO

“DOS TERREIROS PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA OS TERREIROS”:
problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de
Cururupu/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade Estadual
do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Wheriston Silva Neris

SÃO LUÍS
2019

Carvalho, Jêibel Márcio Pires.

“Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros”: problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA / Jêibel Márcio Pires Carvalho. – São Luís, 2019.

138 f.; il

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Wheriston Silva Neris.

1. Escola. 2. Religiões afro-brasileiras. 3. Cultura. 4. Oficinas. I. Título

CDU 37:39(6+81)(091)

JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO

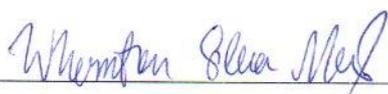
“DOS TERREIROS PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA OS TERREIROS”:

problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

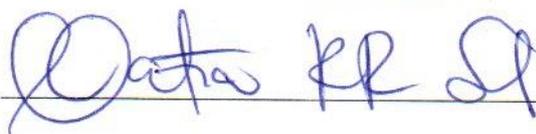
Aprovada em: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA



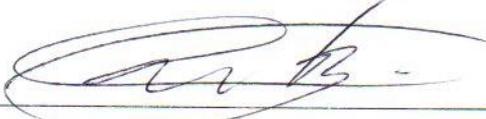
Prof. Dr. Wheriston Silva Neris (Orientador)

PPGHIST/UEMA



Prof^a. Dr^a. Tatiana Raquel Reis Silva (Arguidora)

PPGHIST/UEMA



Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Arguidor)

PPGCSOC/UFMA

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (Arguidor)

PPGHIST/UEMA

(Suplente)

Dedico este trabalho a minha mãe, Mirtes Pires Carvalho pela dedicação, a um anjo de pele preta que apareceu em minha vida, José Parece Nunes (in memoriam) e a meu grande amor Joubert Reis Silva (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Foi quando aprendi a fazer conta de subtração para achar a idade que vi as maravilhas que a educação pode possibilitar a um indivíduo. Ainda nas séries iniciais percebi que a educação poderia mudar minha vida. Mais uma etapa se encerra, houve muitas renúncias para que pudesse realizar este trabalho. Foram dois anos de muito aprendizado e um incansável mundo de descobertas neste estágio de minha formação, para tanto algumas pessoas foram importantes para esta conquista.

Assim, começo agradecendo à minha mãe, mulher dedicada e sábia com quem aprendi que “*Quando se tem muito se come muito, quando se tem pouco se come pouco, quando não se tem nada não se come nada, mas não se abaixa a cabeça e se vive com dignidade*”. Ouvi esta frase por anos em nossa educação em meio aos insignificantes recursos inclusive de alimentação, mas que me deu força para seguir.

Agradeço também a meu padrasto José Parece (*in memoriam*) que surgiu em minha vida no dia e na hora certa para me oferecer o que mais me fazia falta: comida. Foi por isso também que cheguei aqui.

Às minhas irmãs Wiara Nunes pelo apoio nos momentos que mais precisei e pela dedicação em cuidar da nossa mãe e à Hildna Adélia pelo amor e apoio constante. À toda minha família meu muito obrigado!

Aos amigos, o grandessíssimo Nonato Macedo pela força sem sua fidelidade e generosidade não teria conseguido chegar até aqui, obrigado quando à época do seletivo do mestrado no qual concorriamos e com uma atitude digna dos grandes seres iluminados proferiu a frase que marcou a minha vida: “*Já estou de idade tá aqui minhas apostilas estude, passe e seja mestre. Você merece*”. Nonato obrigado meu amigo. Meu muito obrigado também a Mozart, que quando eu trilhava o bairro inteiro com o intuito de economizar na passagem generosamente dizia: “Não faça mais isto, para de andar quando precisar de dinheiro de passagem me diz que te dou”. Sou agradecido pelo acolhimento em sua casa. A Valdenilton pela atenção e zelo a mim prestada sempre que estou em São Luís. Todos vocês contribuíram imensamente para esse processo.

Aos meus tios Israel Pires pela hospedagem, carinho e conversas repletas de conhecimentos, ao Tio Milton Pires pela ajuda constante que me direciona. À outra pessoa igualmente relevante para esse processo, Regina Brito Costa, grato pelos bilhetes de autorização à época da CNEC, quando dos enormes atrasos nas mensalidades.

À Jorlidalva pelo apoio incondicional, essa mulher com um coração gigante que me reergueu quando havia perdido o interesse pela profissão.

À Marileide pela sensibilidade e apoio junto a Secretaria de Educação de Serrano do Maranhão que permitiu que iniciasse o mestrado.

Ao Secretário Carlos Pinheiro pela coragem em assumir o compromisso em permitir que eu concluísse o mestrado.

“ÀS REIS” Ana Maria, Alessandra, Alexandro, Rosana, Tatiana, Dilla, Mayara, Mendes, Ronald e a todos que formam essa família esplêndida da qual me orgulho de ter em meu convívio, muito obrigado!

A negra mais espetacular que conheci Júlia Reis (*in memoriam*) que me orgulho de chamá-la de mãe, pela generosidade, respeito, inteligência, carinho com que tratava o ser humano e por ter feito de sua vida e sua casa a filosofia ubuntu.

À minha pequena notável Tatiana Reis por me inspirar e possibilitar seu convívio, pelos livros emprestados que deram base à minha pesquisa e pelo apoio incondicional. Faltam palavras para externar o imenso carinho e admiração que tenho por ti.

Ao grande amor da minha vida que cedo partiu deixando um vazio imenso, Joubert Reis Silva (*in memoriam*) pelo zelo e carinho que me dedicavas.

Agradeço à Alzenira Pestana pelo esforço em providenciar meu diploma do Magistério para que eu pudesse entrar na Universidade.

Ao meu grande amigo José Maria Marques pelo tratamento e por ter dividido comigo a cena mais heroica de minha vida estudantil ao tempo da extinta CNEC, quando com meses de atraso e impossibilitados de entrar prendemos os braços do porteiro para entrarmos e mostrarmos que com todo fardo das dificuldades financeiras queríamos estudar, fato que fomos convidados a se retirar de sala e sermos aplaudidos pelos alunos. Zé muito obrigado!

Ao Professor José Francisco Pestana e a Izabel Nogueira pela quitação das mensalidades, muito obrigado.

Ao Centro de Ensino João Marques Miranda pelo acolhimento da minha pesquisa.

Aos pais de santos pela atenção e consideração em relatar suas histórias e abrir suas casas para as entrevistas.

À Mônica Picollo pela eficiente condução do Programa e atenção a mim direcionada. Admiração é o que melhor explica nossa relação, muito obrigado!

Às professoras Ana Livia Bomfim pela inspiração como profissional pela frase que me fez crer que tudo é possível “Não naturalize nada em sua vida” frase que veio como um mantra; à Sandra Regina pelas aulas inspiradoras e cheias de sorrisos e Milena Galdez, pelo espe-

táculo de pessoa e pelas enormes contribuições que me ajudaram a confirmar a possibilidade de debates entre as religiões, muito obrigado!

À Diretora do Centro de Ensino Prof.^a Joana Batista Dias Josilene Conde, Marina Braga pela compreensão nas minhas ausências. Aos amigos Carlos Pimentel e Marcos Soares pela ajuda na minha ausência na escola do estado, obrigado. Ao Professor Noir Santos, Professor Jornandes e Alexandre Miranda. Aos amigos Leandro Sérgio, Ederlon, Mariano e Antonilson pela ajuda, ao meu primo Leandro Lima pelo carinho. Ao companheiro João Barros por ser sempre solícito, a Osmilda, Neovaldo, Ana Isabel, Aldo Guedes e a Raimunda e Netinho Oliveira.

Ao meu eterno Professor Luís Claudio pelo incentivo e por matar minha fome nas horas que me faltavam, muitíssimo obrigado.

Ao grupo de jovem JAF onde muito aprendi e convivi com pessoas maravilhosas, ao grupo OMNIRÁ pelas oportunidades em mostrar meu lado artístico.

Aos meus colegas de mestrado, foi uma experiência que jamais irei esquecer, a Renata pela constante atenção, Amanda, Jéssica Mayara, Adriana, Jeferson, Tereza, Edilene, Cirila, Gustavo, Lara, Drielle, Diego, Laiana, Cleidiane. **MUITO OBRIGADO!**

Agradeço imensamente ao Professor Wheriston Silva Neris, pelo compromisso com a pesquisa a atenção e zelo como me orientou sabendo das dificuldades que tinha, a sua humildade, seu talento em conduzir minhas dúvidas com muito respeito e humanidade, sua orientação me mostrou que podemos ir bem longe quando somos bem conduzidos e foi isto que sua intelectualidade me mostrou. Quando o vi em Bacabal em 2014 palestrando foi química à primeira vista o destino me possibilitou que o tivesse como orientador, sou muito grato por ter dividido com você essa etapa da minha vida, palavras são poucas para externar o enorme carinho, respeito, admiração e gratidão que tenho. Obrigado por tudo, pelo universo que colocastes em minhas mãos. **MUITO OBRIGADO!**

*Quando o Sol
Se derramar em toda sua essência
Desafiando o poder da ciência
Pra combater o mal
E o mar
Com suas águas bravias
Levar consigo o pó dos nossos dias
Vai ser um bom sinal
Os palácios vão desabar
Sob a força de um temporal
E os ventos vão sufocar o barulho infernal
Os homens vão se rebelar
Dessa farsa descomunal
Vai voltar tudo ao seu lugar
Afinal*

*Vai resplandecer
Uma chuva de prata do céu vai descer, la la la
O esplendor da mata vai renascer
E o ar de novo vai ser natural
Vai florir
Cada grande cidade o mato vai cobrir, ô, ô
Das ruínas um novo povo vai surgir
E vai cantar afinal*

*As pragas e as ervas daninhas
As armas e os homens de mal
Vão desaparecer nas cinzas de um carnaval.*

(Clara Nunes- As Forças da Natureza)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras, tomando como unidade empírica de análise um contexto relacional representado pelo Bairro de São Benedito, localizado na periferia da cidade de Cururupu-Maranhão. Trata-se aqui de colocar sob foco as interfaces, cruzamentos de espaços e diálogos possíveis entre o Centro de Ensino João Marques Miranda e os 14 terreiros existentes que circundam a escola. Metodologicamente, a pesquisa busca combinar diferentes estratégias, tais como a aplicação de questionários e a realização de entrevistas temáticas com (ex) gestores, professores e discentes e lideranças religiosas de terreiros atuantes nesse mesmo bairro. Em um momento no qual o tratamento da questão da diferença e da cultura em meios educacionais tem entrado na pauta do dia, produzindo impactos e novos desafios para os profissionais do espaço escolar, buscamos não somente suscitar a crítica reflexiva sobre as formas de preconceito e estigmatização ainda em voga, como também explorar experimentalmente vias de diálogos entre atores tão próximos geográfica e simbolicamente, mas ao mesmo tempo tão distantes em termos de conhecimento e reconhecimento. Para tanto, propusemos a realização de Oficinas como lugar coletivo para aproximação, debate e diálogo a partir do próprio contexto em pauta, entendido enquanto meio para gerar novas práticas para o ensino de História e a aquisição de competências cívicas importantes para a cidadania e respeito à diferença. A experiência resultante da execução dessa proposta de intervenção pedagógica foi condensada no produto apresentado em anexo, constituindo uma forma de contribuição aplicada dessa dissertação.

Palavras-Chave: Escola. Religiões Afro-brasileiras. Cultura. Oficinas.

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the relations between school institutions and Afro-Brazilian religions, taking as an empirical unit of analysis a relational context represented by the District of São Benedito, located in the outskirts of the city of Cururupu-Maranhão. The focus here is on the interfaces, crossings of spaces and possible dialogues between the João Marques Miranda Teaching Center and the 14 existing terreiros that surround the school. Methodologically, the research seeks to combine different strategies, such as the application of questionnaires and thematic interviews with (ex) managers, professors and students and religious leaders from terreiros operating in the same neighborhood. At a moment in which the treatment of the issue of difference and culture in educational media has entered the agenda of the day, producing impacts and new challenges for the professionals of the school space, we seek not only to provoke the reflexive criticism about the forms of preconception and stigmatization still in vogue, as well as tentatively exploring ways of dialogue between actors so closely geographically and symbolically but at the same time so far apart in terms of knowledge and recognition. In order to do so, we proposed the realization of workshops as a collective place to approach, debate and dialogue from the context in question, understood as a means to generate new practices for the teaching of History and the acquisition of important civic competences for the citizenship and respect to the difference. The experience resulting from the implementation of this pedagogical intervention proposal was condensed into the final product presented in the annex, constituting a form of applied contribution of this dissertation.

Keywords: School. Afro-Brazilian religions. Culture. Offices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1- Desfile da Unidos de Vila Isabel.....	44
Imagem 2- Marcha Zumbi dos Palmares.....	47
Imagem 3- Fachada do Centro de Ensino João Marques Miranda.....	61
Imagem 4- João Marques Miranda.....	62
Imagem 5- Prof. ^a Floranilde Dias da Silva.....	81
Imagem 6- Prof. ^a Dérika Sandriane da Silva Maia.....	83
Imagem 7- Prof. ^o . Élcio Silva	84
Imagem 8- Prof. ^a . Raimunda Nonata.....	86
Imagem 9- Mãe de Santo Maria Clara Cunha	87
Imagem 10- Mapa do Bairro de São Benedito.....	96
Imagem 11- Festival de Carro de Boi.....	99
Imagem 12- Terreiros do bairro de São Benedito.....	101
Imagem 13- Isabel Mineira (<i>in memoriam</i>)	103
Imagem 14- Pai de Santo Frâncio Jânio Silva Veras.....	104
Imagem 15- Pai de Santo Luís Afonso Azevedo Silva.....	106
Imagem 16- Pai de Santo Edimir.....	107
Imagem 17- Mãe de Santo Edna Pires	108
Imagem 18- Mãe de Santo Fátima Cadete.....	109
Imagem 19- Pai de Santo José Maria Ramos.....	110
Imagem 20- Iniciada Tereza Cadete.....	111

LISTA DE SIGLAS

CBPE- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCE- Conselho Estadual de Educação
CEERSEMA- Centro Ecumênico de Estudos Religiosos Superiores do Maranhão
CMF- Comissão Maranhense de Folclore
CNE- Conselho Nacional de Educação
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FNB- Frente Negra Brasileira
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
GCNC- Grupo de Consciência Negra de Cururupu
GEAR- Grupo de Estudos André Rebouças
GTI- Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCN- Instituto de Pesquisas de Cultura Negra
JAF- Jovens Armas do Futuro
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MNU- Movimento Negro Unificado
PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais
SECAD- Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SECNEB- Sociedade de Estudos de Cultura Negra no Brasil
SINBA- Sociedade de Intercâmbio Brasil África
UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Você se considera negro?.....	65
Gráfico 02- Você tem conhecimento de quais religiões são praticadas em Cururupu?.....	66
Gráfico 03- Já ouviu falar sobre religião afro-brasileira?.....	67
Gráfico 04- Frequenta algum terreiro de religião de matriz africana na cidade?.....	67
Gráfico 05- Você conhece algum terreiro de religião de matriz africana que fica localizada próximo ao C.E.J.M.Miranda?.....	68
Gráfico 06- Conhece algum pai ou mãe de santo que residem próximo da escola?.....	69
Gráfico 07- Já participou de algum festejo em terreiro de religião de matriz africana?.....	69
Gráfico 08- Você acha que as religiões de matriz africana sofrem discriminação na escola?.....	70
Gráfico 09- Como você acha que a escola deveria trabalhar os conteúdos sobre religião?.....	71
Gráfico 10- Como define religião?.....	73
Gráfico 11- Conhece alguma religião de matriz africana?.....	74
Gráfico 12- Já participou de alguma atividade em cultos de matriz africana?.....	74
Gráfico 13- Considera que há discriminação com relação aos cultos de matriz africana?.....	75
Gráfico 14- Nas escolas considera que os cultos africanos sofrem discriminação?.....	75
Gráfico 15- A escola desenvolve atividades que falam das denominações religiosas praticadas em Cururupu? Como são feitas essas abordagens?	76
Gráfico 16- Tem conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 que trata do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas?.....	77
Gráfico 17- Tem acesso a materiais sobre África e Cultura Afro-brasileira nas escolas ou fora dela?.....	77
Gráfico 18- As datas alusivas à comunidade negra como a escola têm trabalhado os temas?.....	78
Gráfico 19- Como tem administrado as discussões sobre religião africana em sala de aula, quando estas acontecem?.....	78
Gráfico 20- Você acha que a escola e os terreiros deveriam desenvolver atividades que fortalecessem esses laços? Por quê?.....	78
Gráfico 21- O que você acha que deveria ser feito para que debates acerca das religiões acontecessem na escola?.....	79
Gráfico 22- Conhece pais e mães de santo que residem próximos da escola?.....	80

LISTA DOS TERREIROS

Terreiro 01- Pingo D'água: Mãe Isabel Mineira (*in memoriam*)

Terreiro 02- Quarto altar: Pai Frâncio Jânio Veras

Terreiro 03- Pai Joaquim de Angola: Pai Luís Afonso Azevedo

Terreiro 04- Santo Antônio: Mãe Maria Bebo Soeira (*in memoriam*)

Terreiro 05- Santa Bárbara: Pai Edimir Pires Mota

Terreiro 06- Santa Bárbara: Mãe Edina Pires

Terreiro 07- Quarto altar: Pai Deiran

Terreiro 08- Santa Luzia: Mãe Fátima Cadete

Terreiro 09- Santa Bárbara: Mãe Valdelina

Terreiro 10- Quarto altar: Pai Dário

Terreiro 11- Quarto altar: Pai Sebastião Conde

Terreiro 12- São Sebastião: Pai Jorge de Abdias

Terreiro 13- Deus é quem Guia: Pai José Maria Ramos

Terreiro 14- Quarto altar: Iniciada Tereza Cadete

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
I -Referenciais de análise-Antropologia da educação-repensando a diferença no espaço escolar.....	19
II-Formas escolares hegemônicas e culturas escolares específicas.....	23
III-Encaminhamentos da pesquisa: escolha temática e a posição do pesquisador	26
IV- Estrutura do trabalho.....	28
CAPÍTULO 1 - A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS BANCOS ESCOLARES: Diversidade, diferença e Cultura Escolar.....	30
1.1 A contribuição da História da África para a humanidade	30
1.2 A cultura afro-brasileira e o espaço escolar	35
1.3 As lutas para afirmação da cultura Afro-Brasileira	40
CAPÍTULO 2- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: lutas, movimentos e reformas políticas educacionais.....	43
CAPÍTULO 3 -DA ESCOLA PARA OS TERREIROS: Normas, experiências e percepções sobre as religiões afro-brasileiras.....	53
3.1 As mutações no currículo e o desafio de implementação da Lei 10.639/2003	53
3.2 Descrevendo a instituição escolar: histórias, atores e experiências	60
3.3 Mapeando as avaliações de discentes e docentes sobre religiões afro-brasileiras.....	63
3.4 Entrando no mundo dos alunos	64
3.5 As religiões afro-brasileiras entre os docentes.....	72
3.6 Experiências e percepções de docentes acerca da relação entre escola e comunidade.....	80
CAPÍTULO 4 - DA COMUNIDADE PARA A ESCOLA: histórias, percepções e experiências de um diálogo possível	90
4.1 Perspectiva de investigação sobre a história e cultura afro-brasileira no Maranhão.....	92
4.2 Descrevendo o bairro São Benedito: festas populares e trânsitos religiosos	95
4.3 Histórias de terreiros, terrenos de memórias e de histórias.....	101

CAPÍTULO 5- OFICINAS PEDAGÓGICAS E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNCICES.....	127

INTRODUÇÃO

Cururupu é um município localizado no Litoral Ocidental Maranhense, composto em sua maior parte por descendentes de africanos que vieram do antigo Daomé¹ na Região Ocidental da África. Conforme dados do último Censo do IBGE, a população residente no município concentra-se predominantemente na religião Católica, seguido de longe pelas denominadas evangélicas. Ocorre que, embora não sejam apresentados registros de pertencentes às religiões afro-brasileiras, a cidade é conhecida no cenário estadual como terra de grandes pais e mães de santo. Atualmente, Cururupu possui uma grande quantidade de terreiros na sede, havendo bairros que contam com aproximadamente cinco a sete casas de cultos aos orixás, voduns e caboclos². De maneira geral, esses terreiros estão localizados em áreas afastadas e periféricas do município, para onde afluem os praticantes e admiradores nas múltiplas ocasiões e ciclos de cerimônias e festas aos santos. Nessas ocasiões, participam das múltiplas atividades ali desenvolvidas, com a utilização de tambores, danças e músicas que fazem parte da liturgia empregada pelos sacerdotes e sacerdotisas para evocar as divindades.

Neste cenário, cabe destacar o Bairro São Benedito, localizado justamente na periferia do referido município, onde está localizado o Centro de Ensino João Marques Miranda, escola da rede estadual selecionada como laboratório para discutirmos sobre o processo de integração da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no cotidiano escolar, conforme respalda a Lei 10.639/2003. Levando em conta que a referida lei foi promulgada há uma década e meia, o que esteve no ponto de partida deste trabalho foi o desejo de investigar como uma instituição escolar e seus atores, rodeada por nada menos do que 09 (nove) terreiros³ e 05 quarto altar que lida justamente com o tema da diversidade étnico-religiosa brasileira, notadamente de matriz afro-brasileira.

¹ País africano de onde vieram escravizados para trabalharem nas fazendas de mandioca, açúcar e aguardente de Cururupu, Daomé é atualmente Benim.

² Em Cururupu, as casas de cultos as entidades, possuem grande quantidade de adeptos que ajudam na organização dos festejos. Essas comunidades organizadas nos terreiros respeitam um grau de ligação entre, serviços prestados pelo pai de santo ao assistente ou a um membro da família, deixando um laço de gratidão, é comum famílias inteiras frequentarem os terreiros nas mesmas condições de tarefas.

³ Terreiro Pingo D'água de Mãe Izabel Mineira (*in memoriam*), Terreiro Santa Bárbara do Pai Edmir Mota, Terreiro Santa Bárbara de Mãe Edna Pires, Terreiro de Santa Luzia de Mãe Fátima Cadete, Terreiro São Sebastião de Pai Jorge de Abdias, Terreiro Pai Joaquim de Angola de Pai Luís, Quarto-Altar de Pai Dário, Quarto-Altar de Sebastião Conde, Terreiro Santo Antonio de Mãe Maria Bebo Soeira (*in memoriam*), Quarto-Altar de Pai Deiran, Terreiro Deus me Guia de Pai José Maria, Quarto-Altar de Tereza Cadete, Quarto-Altar de Pai Frâncio Veras, Terreiro Santa Bárbara de Mãe Valdelina.

Com efeito, o objetivo da presente dissertação foi analisar a pluralidade de olhares sobre escolas e terreiros e suas intra e inter-relações, tomando como unidade empírica de análise um contexto relacional representado pelo Bairro de São Benedito, localizado na periferia da cidade de Cururupu- Maranhão. Objetivamente, trata-se aqui de colocar sob foco as interfaces, cruzamentos de espaços e diálogos possíveis entre o Centro de Ensino João Marques Miranda e as casas de cultos existentes que circundam a escola. Metodologicamente, a pesquisa busca combinar diferentes estratégias, tais como a aplicação de questionários de administração direta e a realização de entrevistas temáticas com (ex) gestores, professores, alunos, e lideranças religiosas de terreiros atuantes nesse mesmo bairro. O título da presente dissertação, “Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros”, claramente inspirado nos trabalhos da Antropologia da Educação, notadamente Stela Caputo (2012) e Rachel Rua Baptista Bakke (2011), entre outros, tenta expressar justamente o esforço por problematizar os pontos de vista de atores sociais que protagonizam as relações entre escola e comunidade em uma conjuntura histórico-social específica, o que permite situar o foco da presente pesquisa sobre as interfaces, cruzamentos de espaços e co-representações identitárias resultantes de certo estágio de relações e incompreensões entre esses dois universos.

I - Referenciais de análise- Antropologia e Educação: repensando a diferença no espaço escolar

Dentro da perspectiva analítica adotada neste estudo, os principais referenciais para discussão sobre como a alteridade tem sido experienciada dentro da escola estão baseados nos trabalhos situados na fronteira entre Educação e Antropologia. Porém, é válido ressaltar desde já que não se trata aqui exatamente de adentrar nas disputas de fronteiras entre essas áreas, mas de tentar situar-se dentro de um conjunto de um campo ainda bastante incipiente e em processo de consolidação (GUSMÃO, 2009).

É nesse sentido que vale à pena retomar alguns apontamentos de Amurabi Oliveira (2017) a respeito das interfaces entre Antropologia e Educação no Brasil. O ponto de partida do autor é a constatação de que embora se trate de um campo de pesquisas em processo de consolidação, a introdução da antropologia nas práticas pedagógicas além de não ser recente, tende a se tornar cada vez mais complexa com o passar do tempo. Assim, seja através da inserção da disciplina de Introdução à Antropologia Pedagógica no currículo de escolas normais, antes mesmo da criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, seja pela

intervenção de antropólogos reconhecidos na formulação de políticas educacionais no Brasil – a exemplo de Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro que participaram ativamente do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - (CBPE) o que importa reter é que as interfaces entre Educação e Antropologia não constituem aqui um fenômeno inédito (OLIVEIRA, 2017).

Contudo, como explicita o mesmo autor, além do processo de consolidação institucional dessas duas áreas no Brasil ter reforçado o isolamento de ambas a partir da década de 1970, no caso específico da Antropologia parece pesar “o fato de que as populações que predominantemente foram objeto de reflexão por parte dessa ciência só paulatinamente tiveram amplo acesso ao sistema educacional formal” (OLIVEIRA, 2017). Dessa forma, como descreve Neusa Gusmão (2009), o caso é que, se os estudos antropológicos sobre a educação ganham força, a participação de antropólogos em projetos educacionais e políticas educativas tem sido uma constante no Brasil.

Em certa medida, isso ajuda a explicar o porquê da questão da diferença, da cultura e das desigualdades vir sendo inserida na pauta do dia das políticas nacionais de educação e das políticas de diversidade – Leis 10.639/03 e 11.645/08⁴ e das ações afirmativas no ensino superior, produzindo impactos e novos desafios no espaço escolar brasileiro.

Seja como for, o que importa destacar com isso é que na medida em que essas políticas educacionais colocam como foco central a questão da relação com a diferença e a questão da alteridade, toca-se diretamente em princípios antropológicos importantes e necessários para uma atitude humanista e problematizadora do espaço escolar. Como parte das Ciências Humanas, a Educação e a Antropologia encontram no estudo do homem em suas diferentes nuances costumes, crenças e hábitos a chave para desnaturalizar as visões etnocêntricas, para enfatizar o relativismo, a valorização da diversidade, questões essas cada vez mais importantes em nosso tempo e realidade. Essa constitui uma das principais contribuições da Antropologia, concebida aqui, nas palavras de Siqueira (2007) como:

O estudo do homem buscando um enfoque totalizador que integre os aspectos culturais e biológicos, no presente e no passado, focalizando as relações entre o homem e o meio, entre o homem e a cultura e entre o homem com o homem. (SIQUEIRA, 2007, p. 17).

⁴ Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena alterada pela 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. (DE PAULO, 2015, p. 69).

Portanto, a Antropologia estuda a diversidade cultural dos povos entrelaçando os aspectos que contribuíram para a formação das sociedades, como ciência preocupa-se com a questão das diferenças e busca propor formas de intervenção sobre a realidade, papel a que se dirige qualquer conhecimento produzido a partir das relações entre os homens e o mundo social criado por eles. Neste mundo social a que o autor faz inferência, são fartamente observados os elementos que compõe as culturas de cada sociedade, bem como seus elementos constituintes.

Neste sentido, como cultura, podemos entender todo tipo de manifestação social, modos, hábitos, comportamentos, rituais, crenças, mitos e outros aspectos, sendo, portanto, fontes de pesquisa para os estudiosos da antropologia. Neste aspecto, esta ciência carrega em seu repertório conceitual o encadeamento das ações que envolvem o comportamento humano, bem como sua maneira de desenvolvimento peculiar para a realização de atividades que envolvam o entendimento das massas em estudos, auxiliando em eminentes intervenções que implicam numa compreensão mais próxima da realidade, bem como os apontamentos de variáveis. Para isto:

A antropologia como ciência preocupa-se com a questão das diferenças e busca propor formas de intervenção sobre a realidade, papel a que se dirige qualquer conhecimento produzido a partir das relações entre os homens e o mundo social criado por eles (GUSMÃO, 2009, p. 54).

Dessa perspectiva, a educação é tomada aqui como uma prática reflexiva que se enriquece pelas intersecções com outras áreas do saber, no caso, a Antropologia. Isto é, se estivermos em condições de entender que, a educação, em seu sentido amplo de processo de integração dos indivíduos à sociedade, encontra-se no cerne do processo de transmissão das heranças sociais e culturais entre as gerações. Em suma, a educação, particularmente em suas formas mais institucionais e formalizadas, exerce papel central no processo de aprendizado do ser social.

Sobre a questão da diferença, é válido ressaltar que as sociedades, sobretudo as contemporâneas, são compostas por diferentes grupos humanos que detém interesses contrapostos e identidades culturais em conflito. Frente a esse quadro, a Antropologia tem muito a contribuir visto que oferece aberturas para pensar a relação com a alteridade e a diferença, dado que o próprio espaço escolar se encontra perpassado pela heterogeneidade. É precisamente nesse sentido que vale acompanhar algumas considerações de Irene Aparecida Ávila (2010), Nilma Lino Gomes (2012) e Vera Maria Ferrão Candau (2012) a respeito das dinâmicas culturais que atravessam e permeiam o espaço escolar.

Segundo Irene Ávila (2010), é crucial repensar como a composição social heterogênea na sociedade brasileira se apresenta no espaço escolar, entendido como meio necessário para trabalhar o direito à diferença e às competências cívicas de respeito à pluralidade de ideias e culturas.

Reconhecer a diferença que existe nos indivíduos e nos grupos passa a ser percebida como direitos correlatos, pois a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogênea, na qual não deve ocorrer a exclusão (ÁVILA, 2010, p. 36).

Ao discutir, sobre a heterogeneidade social e seus contrapontos, a autora parte do pressuposto que a formação brasileira é majoritariamente composta por diferentes matrizes étnicas (o índio nativo, o negro escravizado e o branco colonizador), que ao longo da História do Brasil sempre estiveram em disputas pela manutenção de suas raízes simbólicas. Disputa essa marcada por relações de poder. Ocorre que demorou muito tempo para que surgissem propostas e reformas político-educacionais que afirmassem o discurso multiculturalista nos estabelecimentos de ensino (OLIVEIRA, 2010). Bandeira política recente, até então a heterogeneidade do social era negligenciada no currículo (GOMES, 2012), produzindo uma escola puramente eurocêntrica, segregacionista e recrudescedora das desigualdades sociais, isto é, “criando um ambiente onde as diferenças não são privilegiadas” (ÁVILA, 2010, p. 40).

Neste sentido, cabe à escola fazer o aluno compreender que “a realidade social não é uma coisa dada e acabada” (BRANDÃO, 1993, p. 23) e que o respeito à diferença constitui parte importante de reforço de uma moral e cívica que garanta igualdade e liberdade a todos. Aqui, ao tecermos essas considerações, assumimos inevitavelmente uma posição política. Aliás, “No tocante a isto, vale lembrar, acerca da noção de cultura que sempre foi e é, portanto, uma noção que se define eminentemente como política” (GUSMÃO, 2009, p. 53).

Para Nilma Lino Gomes, por outro lado, para equacionar a ausência de um debate efetivo sobre a diferença e que reafirme a autoestima e as identidades dos diferentes atores no espaço escolar, deve-se problematizar o próprio sentido e finalidade da educação. Como assevera, na prática, não se educa “para alguma coisa”, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa (GOMES, 2012, p.01). Trata-se de uma perspectiva semelhante àquela defendida por Vera Maria Candau, para quem:

[...] a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos

de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAUI, 2012, p.721).

À vista disso, a perspectiva antropológica em que se inspira a presente pesquisa contribui não somente para compreender o espaço escolar a partir de uma abordagem mais microscópica, como também constitui ferramenta importante para trabalhar competências para uma vida cívica responsável. O qual exige que o trabalho com o relativismo cultural, que é intrínseco à área, seja exercitado na maneira como abordamos as culturas, os costumes e experiências dos diferentes grupos dentro do espaço escolar. Foi precisamente essa concepção de fundo, qual seja a de que a escola deve apostar no trabalho com as diferentes manifestações culturais, com a história local, que esteve no ponto de partida das intervenções pedagógicas que realizamos.

II- Formas escolares hegemônicas e culturas escolares específicas

A discussão sobre a cultura escolar não constitui exclusividade da Antropologia. Nesse sentido, com a finalidade de produzir aportes para o nosso próprio trabalho de pesquisa, procuramos explorar dentro do campo historiográfico as pesquisas e propostas de observação que mais se ajustassem ao objetivo principal do trabalho, qual seja o de problematizar as relações entre escola e terreiros a partir da maneira como lidam com a história, cultura e religiosidade afro-brasileiras. Foi dessa forma que chegamos a um conjunto teórico que reúne trabalhos que tomam as noções de forma escolar e de cultura escolar como categorias de interpretação. Destaca-se aqui, em particular, os trabalhos de Dominique Julia (2001), Antonio Vaino Frago (1995), André Chervel (1990), Vincent; Lahire & Thin (2001), Faria Filho (2000; 2004), etc.

Pode-se começar então pela noção de forma escolar (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001) que designa à existência em uma dada conjuntura histórica de uma configuração social de conjunto que se encontra particularmente ligada a reprodução das relações de poder no espaço social mais amplo. A forma escolar não se confunde com a instituição escolar e suas diferentes culturas muito embora ela seja “transversal em relação às diversas instituições e grupos sociais” (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001, p. 46). Como visto, nossa forma escolar é claramente marcada pela história de sua constituição no mundo ocidental, pela maneira com que produz conhecimentos e disciplina os corpos e os saberes e valores culturais que consagra. O que entra em pauta aqui é um modo de relação com o saber e poder, inscrito no funcionamento estrutural da educação escolarizada e que retraduz uma visão da sociedade de maneira hierarquizada, desigual e, o que nos toca mais particularmente, racializada. Isto que

talvez exija considerarmos que a modificação da forma com que a escola lida com a diferença e as culturas dependam não somente de modificações tópicas em seu currículo, da disponibilidade de materiais para trabalhar conteúdos diversificados ou tão somente do aprimoramento da formação dos seus profissionais. É provável que necessitemos de uma revisão mais profunda, capaz de acompanhar a pluralidade das formas de compreensão do mundo e as epistemologias diversas que foram silenciadas ao longo da história.

É nessa perspectiva que vale a pena pensar na noção de cultura escolar como objeto de análise histórica, particularmente porque lida com a possibilidade de constituir uma perspectiva teórico-metodológica atenta às diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas às teorias. Ora, uma vez constatada a existência de formas escolares tradicionais e hegemônicas que perpassam a maneira como o saber formalizado é transmitido em nossas instituições de ensino, não podemos deduzir daí que todas as instituições atuam da mesma forma, negando toda contribuição e todas as modificações microscópicas realizadas pelos sujeitos que vão modificando paulatinamente o sistema como um todo. Nesse sentido, talvez fosse mais coerente considerar com Vrao Frago (2001) a existência de culturas escolares, como nos diz:

Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, em plural, de culturas escolares. (...) No hay escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (FRAGO, 2001, p. 33).

É importante ressaltar, no entanto, que a atenção às singularidades e a ampliação do campo da história das instituições escolares, o que limitaria a operacionalidade da tentativa de abarcar de maneira generalista as formas de escolarização de um dado período, não se traduziria pela tentativa de conferir à escola um grau de autonomia absoluta que lhe conferisse a capacidade de formular uma cultura distinta da cultura vigente na qual estaria inserida. Também se trataria de mascarar as características distintivas da cultura de uma sociedade considerada em seu conjunto, como poderia ser acusada. Entenda-se, portanto, que a maneira como ela é invocada nesta dissertação indica que, nas palavras de Antônio Candido (CANDIDO apud SILVA, 2006, p. 210), “[...] a própria vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade”.

Destarte, estudar a cultura escolar remete, portanto, a tentativa de focalizar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola. Como assinala Dominique Julia:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Nessa esteira, a cultura escolar define conhecimentos e práticas que podem mudar de acordo com os contextos sócio-políticos. A autora aponta ainda que os debates sobre o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola podem ser mais bem captados justamente nos momentos de crises e conflitos, ou seja, em conjunturas instáveis que deixam em relevo as disputas representacionais em torno do papel, função e significado social da escola. Por trás dessa noção, na realidade, encontra-se todo um programa de investigação que serviu de inspiração para muitas das questões que nos fizemos na presente pesquisa, a saber: Quais os programas, normas e regras que circunscrevem ao mesmo tempo em que habilitam a atuação e produção de conhecimentos em sala de aula? Como isso se realiza em um contexto histórico preciso? Quais os padrões de interação observados e as percepções subjetivas dos seus atores?

É possível divisar por essa breve descrição dos conceitos acima como eles se ajustam ao nosso tema de investigação. Primeiramente, porque exigem repensar as próprias bases de nossa representação a respeito da história das sociedades e da nossa própria história, sobre os quais se assenta a produção do saber em sala de aula. Além disso, exige a coragem de pensar questões que vem sendo cada vez mais problematizadas no espaço público, como o lugar da história, cultura e religiosidade afro-brasileira, em um momento de franco ataque a essas iniciativas. Da mesma forma, essas noções nos levam a considerar que cada unidade de observação, cada instituição, cada cultura escolar tem suas especificidades e peculiaridades e que essa preocupação diagnóstica mais geral necessita ser divisada a partir de uma discussão mais local, particularizada. Por fim, é preciso conversar com os diferentes atores implicados para apreender as histórias, memórias e percepções produzidas sobre si, sobre os outros e sobre esses temas. No ponto de partida disso tudo se deixa antever um esforço não apenas intelectual de descrição e diagnóstico da realidade, mas também a tentativa de constituir condições para uma intervenção política pedagógica orientada pelos desafios locais.

III- Encaminhamentos da pesquisa: escolha temática e a posição do pesquisador

Com efeito, uma rápida pesquisa na internet permite constatar um significativo aumento de interesse entre profissionais de diversos campos a respeito das condições de implementação do estudo da História e Cultura e Afro-brasileira e africana a partir da Lei Federal 10.639/2003. Em nosso caso, a opção por uma abordagem que destoa da tendência esmagadora nos recentes trabalhos de optar apenas pelo estudo das representações de professores e alunos sobre as religiões afro-brasileiras, condições de formação, entre outros, para integrar à análise as percepções subjetivas de lideranças de terreiros sobre si, sua história e de como a escola se relaciona com as religiões de matriz africana (BAKKE, 2011) decorre da aposta de que pela via da problematização dessas percepções mútuas poderíamos avançar tanto na superação dos preconceitos e formas de estigmatização ainda persistentes no espaço escolar, quanto colocar em diálogo atores tão próximos geográfica e simbolicamente, mas ao mesmo tempo tão distantes em nível de conhecimento e reconhecimento.

As razões para a escolha da temática são muitas. Do ponto de vista pessoal, minha ligação com religião de matriz africana se deu inicialmente pela convivência muito cedo no bairro, onde durante muitos anos minha mãe foi assistente de duas conhecidas casas de cultos afros, Terreiro de Filomena e Vicentinho (um localizado no Bairro de Fátima e outro no Bairro de Armazém). Naquela ocasião, por conta de problemas espirituais, ela teve que pagar promessas como forma de retribuir as graças recebida dos santos das referidas casas. Mais tarde passei a frequentar toques aos voduns em várias casas de Cururupu, o que aos poucos foi me chamando atenção da maneira como externavam sua fé e mais ainda como desenvolviam sua dedicação aos santos. Com as constantes visitas e o interesse em me aprofundar nos fundamentos, tornei-me em pouco tempo Assissi,⁵ uma espécie de ajudante nas tarefas, que variavam entre rezas, ornamentos, organização das festas. Paralelamente, data desse mesmo período minha inserção no grupo de jovens e mais tarde no movimento negro. Na sequência, em 1994, o Bloco Afro Omnirá⁶ inicia suas atividades na região e, logo em 1995, desenvolve como tema: Mãe Isabel, quilombola de Zumbi. A escolha temática se vinculava às comemorações a Zumbi e por ter sido Isabel Mineira⁷ (FERRETI. M, 2015, 168) a primeira pessoa a

⁵ Nos cultos de Tambor de Mina os Assissis são uma espécie de assistente da casa, colaboradores. (FERRETI, 1996, p).

⁶ Bloco Afro Omnirá que em língua yorubá significa liberdade, organizado pelo grupo que leva o mesmo nome fundado em 26 de outubro de 1995. O grupo desenvolve atividades de sensibilização a população negra do Cururupu.

⁷ Isabel Pinto da Silva- Isabel Mineira como era mais conhecida, nasceu em novembro de 1903, faleceu aos 90 anos, foi a primeira pessoa a abrir um terreiro de Mina em Cururupu, era devota de Santa Rosa de Lima e reali-

abrir um terreiro de Mina em Cururupu. A partir de então sempre busquei aprofundar a compreensão sobre os cultos de religião afro-brasileiros.

Com relação ao recorte empírico, este se justifica em função de minha própria experiência profissional na escola selecionada, Centro de Ensino João Marques Miranda, oportunidade na qual pude perceber a inexistência das religiões afro-brasileiras no currículo escolar, a despeito da já referida lei de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e até mesmo das manifestações ocasionais desse legado no calendário escolar. Talvez por exercer papel de proeminência na escola, na condição de Diretor-adjunto do C. E. João Marques Miranda comecei a perceber como reagiam alunos e professores quando se tratava de temas sobre religiões afro-brasileira, e como se calavam diante de atitudes oriundas de sujeitos que seguiam outros dogmas, e como professores praticantes se escondiam atrás de discursos de negação por conta do currículo.

Seria necessário reconhecer, nesse sentido, que o ponto de partida da pesquisa também assumiu uma dimensão propriamente política, afinal, dado que se trata de um contexto periférico, de um bairro estigmatizado, onde está concentrada a maior quantidade de terreiros do município de Cururupu, porque a escola não abordava temas que seriam centrais à dinâmica comunitária? E isso se mostrava ainda mais importante para mim devido ao fato observado por Sérgio Ferreti (1996) de que, entre todos os municípios do Brasil, Cururupu se destaca por cultivar os orixás com os traços de originalidade trazidos da África.

Paralelamente a essas preocupações, e na tentativa mesmo de instrumentalizar-me a respeito do tema (as carências formativas dos docentes e de acesso a materiais concernentes à história da África e da cultura afro-brasileira já foram sobejamente expressos em diversos trabalhos), fui percebendo a importância de aprofundar minha compreensão sobre diversos aspectos, a saber: primeiramente, a respeito dos aportes que a Antropologia e a História podem trazer à área da educação, na medida em que essa relação interdisciplinar tende a favorecer a constituição de uma abordagem que coloque como central a maneira como escola trata a questão da diferença cultural e da desigualdade social a partir de agentes históricos sociais específicos, como já mencionados; em segundo lugar, a necessidade de resgatar parte do estado das discussões sobre relações étnico-raciais no Brasil, explorando as implicações e poten-

zava no mês de agosto, uma festa em sua homenagem com três noites de tambor. Naquela festa recebia, com grande orgulho, Rosinha, filha caçula de Rainha Rosa e da família de Légua Bogi, (FERRETI, M, 2015, 168). Seu barracão era em forma de navio, também foi parteira e realizou 6.003 partos, foi também uma grande foliã do carnaval tinha um bloco chamado Baralho.

cialidades decorrentes das alterações no currículo hegemônico, a partir da publicação da lei 10639/03.

A esses fatores mais epistemológicos, por assim dizer, fui despertando também interesse por assumir um ponto de vista mais compreensivo a respeito do universo relacional sob análise com a finalidade de dar voz às diferentes categorias de atores envolvidos: profissionais da educação, lideranças de terreiros, lideranças comunitárias, estudantes. Com essa perspectiva em mente, adentrei no ambiente da escola, de início, com observações do cotidiano escolar, sobretudo a época dos festejos. Conversei com professores sobre a temática, aproveitando para explanar a respeito das intenções do projeto. Nessa troca de experiências identifiquei a existência de muitos receios, hesitações e até mesmo de resistência com relação ao tema da história, cultura e religiosidade afro em sala de aula.

A despeito da extensão do universo empírico e das dificuldades operacionais para tratamento das informações, a pesquisa foi realizada com base na combinação de diferentes estratégias metodológicas. Grosso modo, trata-se de tentar harmonizar a utilização de abordagens quantitativas e qualitativas, com base na aplicação de questionários de administração direta para os alunos da Escola João Marques Miranda a realização de entrevistas temáticas com (ex) gestores, (ex) professores e (ex) alunos que frequentam terreiros da região e realização de entrevistas em profundidade com lideranças religiosas de terreiros situados no bairro São Benedito e arredores da localidade a fim de recompor suas visões de mundo e histórias de vida. Soma-se a isso a observação e descrição dos debates e reações individuais e coletivas frente à realização de oficinas. Diligencia-se, nesse último caso, de explorar esses olhares a fim de apreender as diferentes temporalidades em ação: à história da constituição da comunidade e permanências inscritas na própria lógica de funcionamento da cultura escolar (a sensação que se tem é sempre de um avanço muito precário nesse plano).

IV - Estrutura do trabalho

Ante o exposto, o texto que segue apresenta a seguinte estrutura: no primeiro *A cultura Afro-brasileira nos bancos escolares: diversidade, diferença e Cultura Escolar* problematizarão as relações entre educação e diversidade no Brasil de uma perspectiva de média duração, explorando com maior ênfase a diversidade de atores, movimentos e ações públicas que favoreceram a rediscussão sobre o lugar na cultura afro-brasileira nos bancos escolares. No capítulo seguinte, *Relações Étnico-Raciais: lutas, movimentos e reformas políticas educacionais* haverá uma caracterização da legislação concernente ao tema.

Adiante, no terceiro capítulo, *Da escola para os terreiros: normas, experiências e percepções sobre as religiões afro-brasileiras* caracteriza-se o estabelecimento escolar selecionado como unidade empírica e as percepções de profissionais da educação e estudantes sobre as religiões de matriz africana. No quarto capítulo, *Da comunidade para a escola: histórias, percepções e experiências de um diálogo possível* voltam-se aos olhares, histórias e memórias a respeito do bairro e da escola, destacando as histórias dos terreiros como espaço de memória, ao passo em que exploramos a história de vida de atores que vivem concretamente na fronteira dessa relação com o espaço escolar, mas de uma posição mais externa. Também haverá apresentação de algumas das oficinas que realizamos a fim de extrair conclusões a respeito da distância, estranheza e do desconhecimento entre essas duas esferas de vida. O foco, neste caso, será o de explorar as vantagens heurísticas de uma aproximação pedagogicamente planejada, cujo cerne seria voltado para o cultivo de valores e competências essenciais para reforço das redes de solidariedade no contexto em pauta. E por fim são apresentadas as conclusões e referências do trabalho.

CAPÍTULO 1 - A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS BANCOS ESCOLARES: diversidade, diferença e Cultura Escolar

*Deus abençoe a África
Deus abençoe a África
Que suas glórias sejam exaltadas
Ouça nossas preces
Deus nos abençoe, porque somos seus filhos
Deus cuide de nossa nação
Acabe com nossos conflitos
Nos proteja, e proteja nossa nação.*

(Hino da África do Sul).

O objetivo principal desse capítulo é problematizar como o tema da diversidade e da diferença vem sendo tratado no Brasil, com ênfase sobre os debates, iniciativas e movimentos que recolocaram a questão da Educação para as relações Étnico-Raciais no centro da agenda das discussões sobre as dimensões políticas do currículo e dos padrões de interação no espaço escolar contemporaneamente. Antes, no entanto, tecemos algumas considerações a respeito do lugar e importância da história da África na história da humanidade e de como ela foi condenada e representada a ponto de se rogar bençãos, glórias, reconhecimento, paz, e proteção, como mostra a epígrafe que abre este capítulo. Para tanto, o texto se baseia fundamentalmente na bibliografia a respeito, e seu ponto de partida se situa no interesse pedagógico de dar a conhecer ao leitor em que condições essa luta se transmuta em políticas educacionais, notadamente a partir da década de 1990.

1.1 A contribuição da História da África para a humanidade

Antes de explorarmos de que maneira paulatinamente o tema da educação para as relações étnico-raciais e da inclusão da História, Cultura e Religiosidade Africana e Afro-brasileira foi entrando em pauta no Brasil, valeria à pena tecer algumas considerações sobre os desafios epistemológicos e práticos que temos ao propor uma intervenção pedagógica como a que estamos construindo. Epistemológico, por um lado, pois como boa parte da bibliografia pertinente sobre o tema já evidenciou, a História da África foi silenciada pela perspectiva hegemônica da visão etnocêntrica produzida pelo ocidente. Porém, nessa batalha árdua, não basta apenas exercer a capacidade crítica, posto que devemos também explicitar de que maneira o continente, seus povos e culturas influenciaram decisivamente outros povos, con-

formaram nossas identidades e promoveram a circulação de saberes e percepções de mundo. Trata-se de demonstrar como sua história é parte da nossa a través de exemplos concretos, retirados do âmago do esforço crítico empreendido por intelectuais e historiadores dentro e fora da África. As considerações que seguem atendem a esse duplo objetivo.

Pode-se começar pela tese fundamental do livro de Edward Said (2007), *Orientalismo*, a respeito de como o Ocidente inventou o Oriente como um misto indistinto de nações heterogêneas, rotuladas sob o signo do exotismo e inferioridade. Dissipada por uma série de produções artísticas, filosóficas, literárias e até mesmo científicas, essas representações imagéticas sobre os designados orientais constituiu um poderoso discurso voltado precisamente para os povos outrora colonizados, garantindo primazia, superioridade e normalidade ao homem europeu “civilizado”, por oposição aos outros. Essa visão crítica sobre o eurocentrismo é particularmente convergente com as críticas realizadas por Jack Goody (2008) que rotula a relação entre a Europa e as outras nações sob o signo do *Roubo da História*. Roubo, ou mesmo apropriação, que tinha como finalidade demarcar uma suposta excepcionalidade do Ocidente quanto à criação de valores (igualdade, democracia, liberdade), instituições (universidades) e sentimentos (amor, individualismo) que nunca foram especificidades suas. Quer dizer, a imposição de uma narrativa histórica formulada a partir do ponto de vista europeu obliterou a real história do mundo, na medida em que impuseram conceitos, cronologia e silêncios sobre as contribuições de outras culturas para projetar a superioridade ocidental.

Por esse viés, tais reflexões podem muito bem ser utilizadas para pensar como o olhar europeu, ao longo de séculos, produziu uma visão distorcida sobre o negro e sobre a África, antes mesmo que o discurso racista se solidificasse no século XIX. É o que demonstra o trabalho de Gislene Aparecida dos Santos (2002), que demonstrou como no imaginário europeu as visões sobre o negro e a cor negra foram paulatinamente se deslocando do fascínio ao repúdio.

São fartos os exemplos de que o imaginário europeu da Idade Média ao Século das Luzes era repleto de visões sobre seres fantásticos, grotescos e/ou gigantes que povoariam as terras mais longínquas, gerando ao mesmo tempo medo e fascínio. Embora já houvesse a ideia de que o branco seria superior ao negro, e que a cor preta designasse uma marca do mal ou um grande motivo de preocupação, ainda estava contida nessa percepção um misto de fascínio e medo. O exotismo dos relatos de viajantes se deixa ainda permear pela admiração da diferença e pela curiosidade, daí por que eram descritos em diversos cronistas de maneira ambígua, nunca inteiramente negativa. Todavia, esse estranhamento, esse misto de fascínio e

repúdio se convertem em algo bem diferente quando a África se converteu em objeto de cobiças e fonte de imensas riquezas. O racismo se apoiou, portanto, em estereótipos e preconceitos anteriores, mas é filho direto do colonialismo moderno.

Assim podemos dizer que até o século XIX havia, em relação aos povos da África, um olhar exótico (misto de fascínio e de repulsa) e que foi exatamente este olhar exótico, com tudo o que decorre dele, que, embora não tenha criado o racismo, permitiu que o sentimento racista aflorasse. A construção de um olhar exótico sobre a África resvalou para o racismo no momento em que se desejou retirar da população seu poder de participação política. Não é à toa que o discurso racista surge no momento em que o continente africano aparece diante do olhar dos europeus como um território de imensas riquezas ainda preservadas ou em que, nas colônias, o processo de conquista da liberdade por parte dos ex-escravos seja efetivado. (BARBOSA, 2008, 147).

Como demonstra Muryatan Barbosa (2008), esse olhar eurocêntrico recorrente atravessou diversas Filosofias da História englobando autores clássicos como Voltaire, Vico, Hegel e Marx e inscreveu-se no próprio nascedouro da historiografia moderna. A concepção evolucionista que realçava a excepcionalidade e superioridade europeia nos planos econômico, cultural, religioso e racial permeou então as próprias Ciências Humanas e inscrevendo-se como um dispositivo no âmbito epistemológico. Assim sendo, o ponto de partida para a emergência de um conhecimento historiográfico sobre a África tem como primeira meta dar uma resposta a esse discurso que silencia e oblitera a importância africana.

A mudança nessa perspectiva começou a ocorrer somente entre os anos de 1950 e 1960, a reboque das lutas pela independência que tiveram lugar nesses marcos (OLIVA, 2003). É a partir desse período que começa a haver uma revolução nos estudos africanos, notadamente pelos investimentos de historiadores africanos. Tratava-se, em um primeiro momento, de construir uma História que pudesse servir como instrumento de luta ideológica. É dentro desse quadro que se pode compreender o empenho de historiadores como Cheikh Anta Diop, Djibril Tamsir Niane e Jean Vansina, para recolocar empírica e conceitualmente a História Africana (BARBOSA, 2008). Essa renovação não se deu somente no continente africano, vez que participou de uma reconstrução das próprias ciências humanas, dos modelos historiográficos e dos interesses de pesquisa em diferentes nações.

Deste modo, a renovação dos estudos sobre África e o efeito propriamente descolonizador da História suscitou a circulação internacional de pesquisadores, o incremento de redes de pesquisa e a elaboração de iniciativas de conjunto para reconstrução de uma história africana de uma perspectiva mais estrutural. Além das incontáveis obras que surgem desde então, produzidas por intelectuais africanos ou estrangeiros, destaca-se a produção de uma História

Geral da África (HGA) promovida pela UNESCO e que hoje em dia está disponível em diversas línguas.

Três motivos principais justificavam a criação do projeto da HGA, segundo seus idealizadores. Em primeiro lugar, havia o perigo de que as fontes para a história da África se perdessem definitivamente, tanto as fontes escritas quanto as orais. Tal fato poderia ser revertido, em parte, com a coleta de fontes e a organização dos arquivos em África, os quais poderiam acomodar a documentação existente e aquela que ainda estava por investigar. Mas isso deveria ser feito rapidamente. Em segundo lugar, havia o desejo de que a HGA pudesse sintetizar o conhecimento sobre o continente, ainda disperso e mal distribuído no tempo e no espaço. Só assim se teria clareza das lacunas a serem pesquisadas. Por fim, havia o desejo de que a HGA pudesse impulsionar uma escrita da história que superasse os preconceitos colonialistas sobre o continente, contribuindo para mostrar as contribuições africanas para a civilização humana. Algo visto como sumamente necessário às nações africanas no período pós-colonial que se instaurava em África. (BARBOSA, 2008, p. 195)

Assim, quando chegamos à década de 1980 e 1990, o que se deu foi à ampliação desse campo de estudos e sua consolidação em nível internacional. Nesse processo, surgiram novas frentes de investigação e jovens intelectuais têm explorado os canais abertos pelo adensamento da produção intelectual nas redes de conexão do Sul Global.

[...] um avanço intelectual e institucional com a constituição de novas áreas de estudos historiográficos africanos dentro e fora do continente. Deste desenvolvimento, surgem novos especialistas na temática, que se tornam figuras influentes dentro do meio acadêmico. Isto tanto dentro da África, como B. Barry, A. F. Ajahi, A. Boahen, B. A. Ogot, V. Mudimbe, I. A. Akinjogbin, T. Falola, M. Diouf, E. J. Alagoa e outros; quanto fora da África, como J. Vansina, J. Thornton, C. Coquery-Vidrovitch, P. Lovejoy, J. Miller, Y. Kopytoff, A. Costa e Silva, K. Asante, M. Bernal, Carlos Lopes, D. Birmingham entre outros. (SILVA, 2010, p. 35).

No Brasil não foi diferente, aonde vimos emergir diferentes centros de investigação desde a década de 1950, concentrando-se inicialmente em São Paulo, Rio e, principalmente, na Bahia. Hoje em dia grupos de pesquisas, centros e unidades acadêmicas ampliaram-se consideravelmente, alimentando a produção de uma farta e crescente bibliografia sobre a História Africana, Afro-brasileira, e ultrapassando em muito os domínios disciplinares da História. É justamente essa pulsante produção intelectual que está na base do segundo movimento que estamos tentando fazer em nosso trabalho, qual seja: o de apresentar uma visão crítica, mas ao mesmo tempo equilibrada e justa sobre a África, os africanos e a cultura afro-brasileira.

Dessa maneira chegamos ao segundo eixo de argumentação a respeito de como explorar os aspectos positivos da contribuição africana para a história da humanidade. A questão de

fundo pode ser colocada da seguinte maneira: Para que serve a História da África? Proposição essa que organizou um texto pequeno, mas muito salutar da professora e doutora em História Mônica Lima e Souza. Vale à pena retomar alguns dos seus argumentos. Obviamente, como em todo resto, é somente pela compreensão da maneira como foi escrita a história, o que requer uma modificação na forma como ela é ensinada nas escolas, que se pode criar condições para formulação de uma perspectiva menos eurocêntrica que dê espaço para outros atores, regiões, povos e histórias. A bibliografia já disponível nos apresenta, no entanto, alguns aspectos bastante sugestivos.

A começar pelo dato de que as relações intensas com os Africanos e a África não datam dos primórdios dos empreendimentos ultramarinos ocorridos no início da era moderna. Mesmo tendo como marco o encadeamento cronológico que trabalhamos, pode-se perceber que desde a Antiguidade os africanos participam de intensas trocas comerciais, de circulação de técnicas e conhecimentos em torno do Mediterrâneo. O fausto e a riqueza das sociedades africanas foram protagonistas de grandes feitos na história, como o próprio Egito, que duramente muito tempo foi concebido como branco. Já no início do período moderno, o deslocamento forçado de grandes contingentes humanos através dos navios negreiros e das novas rotas atlânticas abertas fomentou a circulação de pessoas, mercadorias e ideias, inscrevendo o legado africano em diversos espaços do globo. Se a humanidade surgiu em África, ela se refez pelos contatos, trocas e pelas resistências, lutas e rebeliões que protagonizaram em diferentes regiões. Como evidenciado na pesquisa de John Thornton (2004) a África exerceu papel central no complexo intercontinental atlântico.

Se ao longo do século XX a região foi atravessada por diversos conflitos decorrentes das formas de dominação instauradas, que se prolongam até hoje, essas transformações internas não foram decorrentes somente de particularidades. Estão plenamente integradas ao cenário internacional alterando de maneira significativa os conflitos ao longo do século XX. Tanto no passado, quanto na atualidade, os problemas e desafios africanos dramatizam não o seu descolamento do restante da história universal. É exatamente o contrário.

E se esses argumentos são razoáveis para explicar o interesse da História da África em um cenário global, muito maior é o significado dessa história para o caso brasileiro, afinal, nossa formação, nossa cultura, nossa língua, foram fortemente influenciados pelos africanos que para cá foram deslocados. E esse intercâmbio marcado por relações violentas, de domina-

ção e resistência, não foi somente simbólico. Ele preencheu diversas dimensões da nossa realidade tornando-se tão nossos, que sequer conseguimos pensá-los como estranhos. Assim, qualquer tentativa de eliminar a contribuição dessa história provoca uma espécie de suicídio coletivo de nossas heranças culturais, de nossas bases identitárias.

Somos o país que, por mais tempo e em maior quantidade, recebeu africanos escravizados da história do mundo. Os cativos trazidos da África, que nada podiam carregar além de sua memória e conhecimentos, trouxeram para nosso país aportes tecnológicos que vão desde conhecimentos de agricultura tropical a técnicas de mineração, além de vários outros. As heranças africanas estão presentes em diferentes aspectos da vida social e cultural brasileiras, até hoje, e conformam aspectos fundamentais da identidade nacional. Nos modos de celebrar, na religiosidade, na musicalidade, no gosto e estética brasileiros, expressos nos modos de vestir e nas escolhas artísticas, ficam evidentes as matrizes culturais que nasceram do outro lado do Atlântico. Ao longo de nossa história diversas vezes os fatores ligados a processos e episódios somente podem ser compreendidos se olharmos os dois lados do oceano que nos une (SOUZA, 2014, p. 02).

Com efeito, ver-se-á que essa foi em grande medida a orientação principal dada às oficinas ministradas junto ao corpo discente da escola selecionada como laboratório de investigação e ação nesta dissertação. Se tomarmos como ponto de partida a reflexão crítica sobre os vieses normativos e silenciadores do discurso tradicional eurocêntrico, o foco esteve mais centrado em mostrar que é possível trabalhar com conteúdo da história, cultura e religiosidade afro em sala de aula. Na medida do possível, procurou-se criar condições para que os estudantes entendessem esse fenômeno como algo que se inscreve no cotidiano escolar e encontra-se difundido socialmente em diversos discursos, muito embora a prática e a experiência sejam sempre mais abertas e fluídas do que possa parecer. Na sequência, então, demonstra-se como essas temáticas ganharam espaço no debate público, em seguida dar um mergulho nos universos que pretendemos aproximar neste trabalho.

1.2 A cultura afro-brasileira e o espaço escolar

O estudo de Vicentini (2009) nos mostra que o Brasil carrega características sociais multiétnicas que se inscrevem na própria história da constituição da nação. Esse é ponto chave, o reconhecimento e respeito da diversidade étnica, que nos propõe ter clareza dos fatores constitutivos do pertencimento a uma identidade social dos quais todos participamos. A luta contra a discriminação é uma luta diária de muitos afro-brasileiros, vale dizer, que assume também a dimensão de uma luta por reconhecimento social e por direitos humanos. A luta contra a rejeição, os preconceitos e intolerâncias raciais participam desse modo, de uma bata-

lha muito mais ampla a favor do direito à diversidade cultural, racial, linguística, étnica, que se encontra na base da constituição de nossa coletividade.

Evidentemente, dada à discussão da temática na atualidade, já é possível notar diversos avanços, principalmente com relação à abertura de espaços de atuação para a população negra. Porém, é preciso reconhecer que ainda persistem diversos obstáculos sociais e institucionais, os quais constituem barreiras para a ascensão social de negros. Como bem apontou o antropólogo Kabengele Munanga (2015), os problemas sociais e a condição que a maioria dos estudantes pobres tem, faz com que os mesmos não tenham um bom desenvolvimento escolar na educação básica, pois se torna difícil, o aluno se concentrar nos estudos sem ter se alimentado direito, e sem ter uma estrutura familiar decente.

Não se tem registro histórico preciso do dia que o indivíduo de pele negra pôde frequentar as escolas regulares no Brasil, de forma oficial, visto que isto, apesar da abolição da escravatura, são práticas regulamentadas pelos poderosos senhores de engenho, que não permitiam o estudo dos alunos negros nas escolas de suas dependências. Contudo, a sua permanência e acesso nas instituições de ensino, são questões que necessitam de um debate social, pois fazem diferença a respeito da ascensão social e melhoria de vida do indivíduo e sua comunidade (ALVES, 2007).

Embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto lócus do saber formal, que as crianças e adolescentes das classes populares passam a maior parte do tempo-aprendendo toda a historiografia oficial que ressalta a figura do herói, bom, belo e europeu em detrimento do patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo africano e indígenas. E esse modelo influencia fortemente na construção da identidade desses alunos, causando distorções imensas na sua formação, e comprometendo as relações estabelecidas socialmente.

A escola tem uma responsabilidade imensa na discussão sobre educação e diversidade étnico-cultural, pois sua função social é partilhar o conhecimento acumulado pela humanidade com os seus alunos e isso significa partilhar os conhecimentos produzidos pelos diversos povos que entraram na formação do povo brasileiro (FRANCO, 2008). A lei 10.639/03 representa uma importante ferramenta para a implementação das políticas afirmativas de combate ao racismo e pelas relações étnico-raciais nas escolas, contribuindo para que a sociedade e, sobretudo as instituições de ensino venham,

[...] reconhecer a existência do afrodescendente, seus ancestrais (africanos), sua trajetória na educação brasileira, na condição de sujeitos e na construção da cultura e da sociedade. A alteração da LDB representou um ganho legal e político, agora, é preciso que ele se reflita no âmbito do ensino e da aprendizagem para que se tenha um resultado eficaz nos campos societário e educativo (ÁVILA, 2010, p. 10).

Como se vê, a promulgação da Lei 10.639/2003 a 09 de janeiro de 2003 foi uma conquista das lutas desenvolvidas pelo movimento negro organizado ao longo dos anos, a Lei busca reconhecer a existência e, portanto, a história do negro no Brasil, seus ancestrais africanos e suas contribuições para a educação e a sociedade brasileira, assim, professores, alunos e corpo escolar no todo, tem a obrigação histórica de falar de tais temáticas e avançar na construção de relações raciais mais igualitárias. Esse ensino envolve todas as disciplinas do currículo escolar, incluindo a disciplina de história que passa a se tornar uma porta voz da igualdade racial.

De maneira geral, é ponto pacífico em meios científicos que a raça não é o fator que determina a superioridade intelectual. O que realmente é fator determinante é o acesso à informação, a produção de conhecimento, aos bens materiais, tecnológicos e intelectuais produzidos na história. Enquanto a diferença é natural, a desigualdade constitui um produto inteiramente social que se combina à naturalização do preconceito, dos estereótipos, e que atuam como forma de justificar, legitimar e consagrar a subordinação de grupos e atores sociais. O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva justificar uma suposta inferioridade; justificar a manutenção do status quo; e legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (MUNANGA, 2005, p. 65).

Silva (2010) revela que nos últimos 30 anos foram realizadas ações que objetivam a promoção da igualdade nas relações étnico-raciais, e que vem cada vez mais ganhando força no Brasil, principalmente no contexto educativo, pois através das cotas, alunos negros conseguem ingressar em cursos que antes apenas os mais ricos conseguiam cursar, como medicina, engenharia, direito. Como esclarece o autor, a maioria dos negros sempre teve vontade de estudar, ingressar nas escolas, aprender novas línguas, mas sempre eram impedidos, por força da rejeição da elite dominante, e por não terem parâmetros legais para se apoiarem. Soma-se a isso a dificuldade de conciliar a dedicação aos estudos, com as exigências do trabalho e da sobrevivência, cuja conciliação é sempre complexa.

A questão é que a cultura afro-brasileira sempre foi tratada de forma marginalizada. É precisamente contra a maneira seletiva com que a escola privilegiou determinadas formas culturais, em detrimento de outras, consideradas inferiores e sem nenhum objetivo pedagógico ou enriquecedor aos conhecimentos dos alunos (ALVES, 2007) que a luta a favor da inclusão da história e cultura afro-brasileiras se defronta.

Por esse viés é o que demonstra o trabalho de Silva (2013) que expõe o fato de que ao longo da história do Brasil, a concepção de que as culturas não brancas eram inferiores no processo de escolarização se conectava a uma representação negativa das camadas inferiores do estrato social, onde se concentrou e ainda concentra a maior parte dos negros e descendentes não plenamente integrados a ordem capitalista no Brasil.

Não parece ser outra a razão pela qual a Lei 10.639/2003, representa uma espécie de dívida moral e ética paga pelo estado brasileiro aos afro-brasileiros, pois obrigar a inclusão da história e cultura do negro nos currículos das escolas é uma decisão justa e de paridade. Conhecer a história e cultura afro-brasileira é fundamental para elevar o nível de democratização racial, e isso não se resume somente a identificar o negro no seu contexto, mas sim em valorizar a sua contribuição e papel dentro da formação sociocultural brasileira, uma sociedade pluriétnica multicultural, que ainda precisa avançar em seus ideais democráticos. Nesse sentido, a lei 10.639/2003 constitui uma ferramenta fundamental para fazer com que as pessoas repensem suas relações sociais, étnico-raciais, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, instruções pedagógicas coerentes e condizente com a realidade. Desse ângulo o currículo ganha novos horizontes.

Silva (2015) diz que se preocupar com a construção do currículo é uma questão social que precisa ser discutida publicamente, visto que seus parâmetros acabam por definir qual tipo de sociedade se deseja através da educação. Por essa vida, ainda, coloca-se em xeque algumas “verdades” construídas sobre a naturalidade e obviedade do currículo, e passa-se a ter uma visão dele como um constructo social e político. Nesse sentido, importa ressaltar que toda sociedade deve se mobilizar para garantir o respeito, independentemente de sua origem, cor/raça ou religião. As crianças são o futuro do Brasil, é essencial que elas cresçam absorvendo os significados de diferença, de igual, de singular/plural, e que saibam que no outro poderá haver umas dessas características, mas que quando adulta terá o discernimento de aceitar e respeitá-lo como ela é.

Vicentini (2009) em seus estudos demonstra que as escolas brasileiras encontram dificuldades em reconhecer que muitos de seus alunos não se enquadram no perfil determinado através de uma concepção universal de cultura. Por essa razão, torna-se necessário uma revisão conceitual e estrutural das lógicas de produção do saber e do conhecimento no espaço escolar a fim de oportunizar a valorização da diversidade cultural que é intrínseca à nossa cultura, não deixando de valorizar as manifestações culturais da minoria. Assim, se faz necessário a superação de uma educação escolar deslumbrada apenas pela cultura da elite, abrindo espaço para uma escola multi/intercultural. Em nossa perspectiva, isso deve ser o principal objetivo dos currículos escolares, a garantia de que todos possam se expressar, dando vez e voz às diferenças culturais, independentemente do nível social de cada indivíduo.

É prudente afirmar que através da educação é possível realizar muitas transformações, principalmente levar as pessoas a aceitar a diversidade, não ter medo do desconhecido, pois no contexto humano, tende-se a rejeitar o que não conhecemos, para tanto se faz necessário, conhecer para poder aceitar. Em face disto, Silva (2015) nos alerta para a necessidade da luta pela igualdade, pois, do contrário, a propagação desenfreada da discriminação pode levar à situação limite de instauração de um conflito civil sem precedentes. Porém, não basta apenas discutir a diversidade étnico-racial em nosso país, são necessárias ações concretas, para que o Brasil supere a persistência e profundidade do preconceito racial.

Neste sentido, a afirmação da educação brasileira deve passar pelo debate a reformulação do nosso currículo, sendo ele é um dos principais propulsores das ações pedagógicas. Em particular, cabe reconhecer que o currículo em voga ainda carrega consigo forte hegemonia da lógica eurocêntrica, a qual sempre privilegiou os saberes e modos de compreensão ocidental e com isso, o homem branco, cristão, de elite, marginalizando outras dimensões étnicas, humanas e socioculturais (OLIVA, 2003). Como já mencionado, porém, aqui não se trata somente de uma revisão das bases interpretativas de nossa própria cultura e da maneira como se inscrevem no cotidiano. A luta pela revisão do currículo também encontra direta relação com a ampliação do universo de possibilidades para a população negra, dado que a escola detém um papel importante no sistema de reprodução das posições sociais na contemporaneidade. (ALVES, 2007).

1.3 As lutas para afirmação da Cultura Afro-Brasileira

É inegável na sociedade brasileira de hoje que o preconceito racial persiste, seja promovido de maneira dissimulada e privada, seja assumindo dimensões públicas e/ou coletivas. Sem dúvida, a permanência dessas formas de preconceito e discriminação, e a própria ausência de identificação do negro com os conteúdos, formas e saberes culturais valorizados no espaço escolar, constituem aspectos importantes para entender como os negros são levados, inclusive, a se auto excluírem. Trata-se aqui de um processo muito eficiente de inculcação da inferioridade, de estranhamento, reforço da submissão, que desde as primeiras etapas da escolarização, até os momentos finais, incluir-se nos padrões de interação, nos conteúdos e nas instituições. Isto adquire particular relevância quando se aborda a história do Brasil.

Neste sentido, Silva (2015) nos mostra que a grande maioria da sociedade brasileira conhece somente a história da África e do negro que os livros didáticos abordam, onde a ênfase principal recai quase que exclusivamente quando o tema é escravidão no período colonial e imperial, chegando até a abolição da escravidão. Passando esse período histórico na prática, quase não se aborda ou não se destaca nada a respeito da população afro-brasileira, nos livros e periódicos didáticos. Quando muito, a cultura negra é colocada como uma espécie de plano de fundo das manifestações culturais brasileiras, e sua contribuição subsumida a incorporações seletivas na comida, expressões, vestuário, etc. Tudo ocorre como se ainda fosse necessário escrever a história da população negra retirando-a do papel de coadjuvante e captando sua agência, capacidade de resistência e luta.

Na prática, o que se deseja destacar é que todas as pessoas são capazes de produzir algo relevante para a sociedade, independentemente de sua cultura, cor/raça, ou credo religioso. Forquin (1993), por exemplo, diz que a cultura é o conjunto de características da maneira como o sujeito vive em sociedade, em um grupo, em comunidade, devendo estas ser respeitadas por todos.

Vicentini (2009), por outro lado, define a identidade cultural como uma construção histórica ininterrupta, sendo formada e transformada de maneira contínua, em detrimento as formas que somos representadas e ilustrados pelos sistemas culturais que compartilhamos. Quando esse sistema vai se multiplicando, nossa “identidade cultural” é confrontada por outras identidades possíveis, onde são verificadas a multiplicidade de combinações, com as quais poderíamos nos identificar e aderir.

Dado que a nossa situação se encontra longe da ideal, o combate às múltiplas formas de racismo e discriminação tendeu a assumir rumos diversos. Desde o esforço para a elaboração de instrumentos jurídicos que garantissem direitos aos negros, passando pela democratização do sistema político, até a abertura de vagas no mercado de trabalho e a ampliação do acesso à educação e à cultura. Em grande medida essas modificações encontram-se associadas ao papel do movimento negro cujas conquistas em âmbito público não se restringem simplesmente a essa causa, sendo também importantes para outros movimentos representativos de minorias.

Andrews citado por Alves (2007) demonstra em suas pesquisas que, embora o preconceito seja exercitado predominantemente de maneira opaca e dissimulada, mesclando-se, por vezes, com outros marcadores sociais, a população negra é consciente de que o preconceito racial existe. Em nossa cultura, o racismo e discriminações são correntes no cotidiano e orientado principalmente pela classificação associada aos atributos físicos, fenotípicos.

O problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque da física, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos etc.) (BENTES Apud MUNANGA; 2005 p.175).

Nesse ponto talvez seja necessário esclarecer que em meios científicos a tese da hierarquia entre as raças⁸ constitui um subproduto largamente questionado, cujas bases de legitimidade foram destruídas desde meados do século XX. Até então, predominava a visão de que haveria uma escala evolutiva entre as diferentes raças e, nessa repartição, os povos negros, os africanos, estariam em posições mais inferiores e atrasadas. Hoje, ao contrário, sabe-se que raça e racismo não constituem mais a base da compreensão científica sobre a humanidade, porém, a questão aqui é que essa interpretação se inscreveu no próprio funcionamento das instituições e nas bases interpretativas e classificatórias da realidade. Dessa perspectiva, ao falar-se em raça e racismo, não entra em pauta a sua discussão em termos biológicos, mas sociais que envolvem a necessidade de construção de projetos políticos de modificação da realidade, de desmistificação de formas de classificação e etiquetagem dos atores e,

⁸ Raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (GOMES, 2012 p.730)

consequentemente, de crítica sobre os efeitos desse processo sobre a consciência, autoestima da população negra, estatisticamente majoritária no Brasil (ALVES, 2007).

Em parte essa revisão se inscreve na própria história das Ciências Sociais no Brasil, onde intelectuais de diversas procedências e inscritos tanto em instituições científicas - Neves (2006 apud Alves; 2007) cita, por exemplo, os intelectuais posicionados no Instituto de Pesquisas de Cultura Negra (IPCN) com sede no Rio de Janeiro; a Sociedade de Intercâmbio Brasil África (SINBA); a Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil (SECNEB), O Grupo de Estudos André Rebouças (GEAR), entre outros – como também em Grupos Culturais de diversos matizes (no estado da Bahia existia o Grupo de Cultura Afro-Brasileira, o Grupo de Teatro Palmares) tem desempenhado um papel importante para a valorização da cultura afro-brasileira. Como veremos a seguir, essas lutas compõem um quadro ainda mais amplo de engajamentos, os quais recolocaram na ordem do dia o tema das relações étnico-raciais no espaço escolar, sem os quais sequer teríamos condições como as atuais de colocar o tema das relações étnico-raciais no espaço escolar.

CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: lutas, movimentos e reformas políticas educacionais

*Valeu Zumbi
O grito forte dos Palmares
Que correu terras, céus e mares
Influenciando a Abolição.*

*Zumbi valeu
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança.*

*Jongo e Maracatu
Vem menininha, pra dançar o Caxambu (bis)*

*Ô ô nega mina
Anastácia não se deixou escravizar
Ô ô Clementina
O pagode é o partido popular*

*Sacerdote ergue a taça
Convocando toda a massa
Nesse evento que com graça
Gente de todas as raças
Numa mesma emoção*

Esta Kizomba é nossa constituição

*Que magia
Reza ageum e Orixá
Tem a força da Cultura
Tem a arte e a bravura
E um bom jogo de cintura
Faz valer seus ideais
E a beleza pura dos seus rituais*

*Vem a Lua de Luanda
Para iluminar a rua
Nossa sede é nossa sede*

De que o Apartheid se destrua.

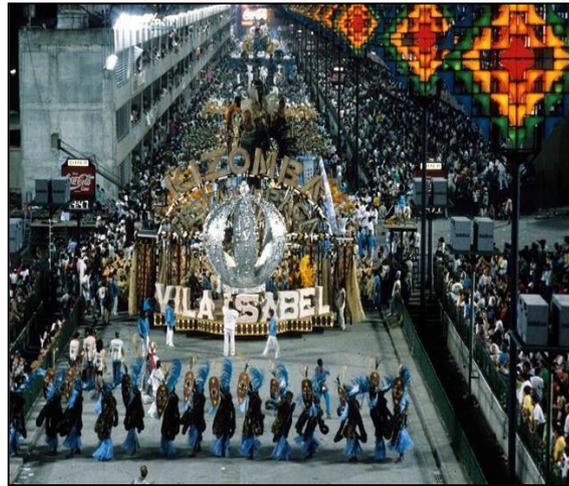
(Rodolpho de Souza, Jonas Rodrigues e Luís Carlos da Vila, 1988)

Muito embora, distante de tornar realidade os movimentos de combate ao racismo, as frases de ordem, o ativismo declarado de negros em todo país nas diferentes performances intelectuais ou artísticas contra a sociedade e seu sistema escravocrata velado foi que em 1988, ano que o Brasil comemorou o centenário da abolição da escravatura, a Unidos de Vila Isabel⁹ levantou a Marquês de Sapucaí com o samba enredo “*Kizomba, a festa da raça*”. A

⁹ Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel é uma das mais tradicionais escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro. Foi campeã do Grupo Especial do Carnaval em 1988, 2006 e 2013. Em seu brasão há a coroa da Princesa Isabel, aonde figuram na parte de cima um resplendor com uma fita azul aonde se encontram as iniciais da agremiação (GRESUVI), e na parte de baixo, se veem uma clave de sol, um pandeiro e a pena de Noel Rosa. A Unidos de Vila Isabel foi fundada em 4 de abril de 1946 ([Fonte: www.unidosdevilaisabel.com.br/](http://www.unidosdevilaisabel.com.br/)).

composição de Rodolpho de Souza, Jonas Rodrigues e Luís Carlos da Vila, encantou a todos, numa simbiose de reafirmação e pertencimento a cultura negra, sendo decisiva para o título da escola, tornando-se, “instantaneamente, um clássico do carnaval brasileiro” (SOUZA, 2013, p. 1).

Imagem 1- Desfile da Escola de Samba Unidos de Vila Isabel (1988).



Fonte: <http://www.pedromigao.com.br/ourotolo/2016/01/1988-kizombaco-da-vila-isabel-e-quem-viu-viu/>
Acesso em: 08 mar. 2018.

O Samba enredo marcado por um ritmo forte, harmônico, cadenciado, envolvente e convidativo, bem próximo das batidas dos atabaques de terreiros de candomblés e tantas outras manifestações da ancestralidade africana, a música trazia uma poesia igualmente intensa, (SOUZA, 2013). Já Rezende destacou que a escola se apresentou ativamente transgressora, viva, harmoniosa, latente e, sobretudo festiva à comunidade negra.

[...] posto que buscou desconstruir um dos mais caros mitos da história oficial brasileira, marcadamente ideologizada; aquele que atribui à generosidade da princesa Isabel todo o crédito e veneração pelo fim da escravidão no Brasil acentuadamente transcritos nos livros didáticos escolares, e secularmente transferidos para os currículos e propagada pelas escolas do país (REZENDE, 2017, p. 155).

Tomado como referência para discutir as relações de Brasil e África num reencontro que envolvia uma gama de acontecimentos atinentes à população negra que deram origem a vários movimentos de reafirmação da identidade africana pelo país. Para tanto a referência ao enredo manifesto não é destituída de relações com o que se discute neste trabalho. A mensa-

gem que se tenta transmitir à população brasileira, através de estrofes e versos, inscreve-se em uma narrativa bem mais ampla de lutas, formas de resistência e tentativas de valorização do legado e do patrimônio cultural afro-brasileiro. Aliás, seria necessário recordar ainda que estávamos aqui no ano de 1988, próximos da comemoração do centenário da abolição da escravidão, o que constituiu uma oportunidade ímpar para refletir sobre o processo de integração do negro na sociedade brasileira e sobre os efeitos das experiências históricas sobre o presente.

Com efeito, a análise mais detalhada desse enredo permite por o manifesto uma dentre outras formas de comunicar à sociedade brasileira sobre a importância da cultura e da identidade negra no país. Isto é, o que entra em questão a partir de então são as estratégias adotadas para “evidenciar as inúmeras contribuições para a formação da nação brasileira, com seus valores e patrimônios culturais” (SANTOS, 2010, p. 35).

Deste modo, são inegáveis as reverberações que o ano de “1988 trouxe, [...] sendo um dos aportes para a refundação do movimento negro” (RIOS, 2012, p. 44). Em boa medida, a ocasião foi tomada como oportunidade para operar uma crítica às narrativas consagradas sobre a nação e, particularmente, para demarcar um processo de reflexão coletiva sobre o que efetivamente deveria ser comemorado. Por essa razão, o Movimento Negro organizou nesse ano a marcha contra o racismo e a farsa da abolição, manifestação que ocorreu no Rio de Janeiro no dia 11 de Maio de 1988, centro da capital carioca.

O centenário da Abolição em 1988 entrou para a história do movimento negro como o segundo marco nacional da luta antirracista contemporâneo, a onda de manifestações que questionou a data comemorativa de 13 (treze) de Maio possuiu maior alcance, seja porque se tratava de momento simbólico para a nação, seja porque foi realizada nas proximidades da campanha pela reforma constitucional. Não era para menos “tratava-se de uma oportunidade política francamente aberta para a consolidação do movimento negro na cena política nacional” (RIOS, 2012, p. 51).

De acordo com Oliveira (2016) movimento negro refere-se aos diferentes coletivos de pessoas organizadas na diáspora africana com vista criar experiências de poder.

Quando falamos em movimento negro nos referimos a coletivos de pessoas que se sentem comprometidos e se organizam, nas várias partes do mundo onde se deu a diáspora africana: nas Américas, na Ásia, na Europa, na Oceania e na própria África (na diáspora interna), para lutar e criar uma nova situação de poder em que os/as negros/as sejam reconhecidos/as e respeitados/as como portadores de uma tradição própria, com seus próprios valores

civilizatórios, herdados dos seus antepassados. E que sejam incluídos não somente na base produtiva dessas sociedades, mas também na condição de dirigentes do desenvolvimento social, político, econômico e cultural em seus países (OLIVEIRA, 2016, p. 9 grifo nosso).

Em face disto, muito ainda se discute a repercussão que a marcha contra o racismo teve para suscitar algumas discussões, vez que destacaram para a sociedade brasileira o estado precário e socialmente vulnerável de parte da população negra.

A partir de então a atuação política de negros parece ter adquirido novo fôlego, levantando questões não apenas de redistribuição socioeconômica, como também concernente à bandeira das lutas por reconhecimento e direitos sociais, políticos e civis. Assim, a combinação dessas lutas foi capaz de produzir efeitos não somente sobre o Estado, como também interpelou ao próprio movimento, à esquerda e a população brasileira de um modo geral.

É na década de 80, no século XX, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade que assistimos uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros. Estes passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas reivindicações e denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. (GOMES, 2010, p. 2-3).

A tentativa de construção de uma visão mais positiva da identidade negra requisitou, no entanto, uma ampliação do repertório de atuação até então empregado. De uma militância que era mais artística, intelectual, cultural e até mesmo microscópica, passamos para o quadro da criação de um efetivo grupo de pressão que procurou sentar a mesa para elaboração de textos legais que dessem expressão e garantias às lutas e bandeiras levantadas. Foi assim, por exemplo, no contexto de formulação da Constituição Federal de 1988, quando o movimento negro participou ativamente da discussão de propostas apesar de que:

[...] não incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. (RODRIGUES apud GOMES, 2011, p. 5).

A despeito de que não tenha havido um direcionamento concreto às diversas demandas apresentadas pelo movimento, essas iniciativas davam mostras da organicidade e fortaleciam as condições de coalizão interna, bem como a identificação de canais para encaminhamento de demandas ao Estado.

Outra demonstração pública da capacidade de mobilização e organização do movimento foi à comemoração do tricentenário da morte de Negro Zumbi, reunindo aproximadamente 30 mil pessoas nas ruas de Brasília.

Bakke (2011) diz que

[...] em 1995, por ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, os movimentos sociais negros realizaram uma marcha, a Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares até Brasília, onde entregaram uma reivindicação por políticas públicas de ações afirmativas ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Nessa comemoração, o presidente fez um discurso no qual, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhecia oficialmente a existência do racismo, mudando o posicionamento até então adotado, sem grandes alterações, desde a década de 1930. No ano seguinte, a luta dos movimentos sociais negros também aparece na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que reafirma a orientação de que os currículos escolares deveriam tratar da participação dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. (BAKKE, 2011, p. 9).

Assim, as políticas públicas afirmativas foram ganhando cena a nível do Estado brasileiro. Na década de 90 do Séc. XX, o movimento negro realiza outra marcha e com frases de efeitos, “*Reaja à violência racial!*”; “*Negro também quer poder!*”; “*Palmares! Zumbi! Assim eu resisti!*”; “*Queremos escola, queremos emprego!*”; “*Zumbi vive, Racismo, não!*” (RIOS, 2012, p. 56), a multidão que movimentou Brasília no Dia 20 de Novembro de 1995, representava uma massa significativa da população brasileira que clamava por justiça social. As reivindicações concatenadas priorizam o acesso à educação como forma de colaborar para a ascensão social do negro. A partir da Marcha Zumbi dos Palmares as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais. (DUARTE, 2008, p. 5).

Imagem 2 - Marcha Zumbi dos Palmares/Brasília 20 de novembro de 1995



Fonte: <http://www.afropress.com/post.asp?id=18405> Acesso em: 08/03/2019.

O objetivo dessa marcha era apresentar ao governo brasileiro, o reconhecimento das injustiças históricas sofridas por esses brasileiros, principalmente a falta de acesso às políticas afirmativas, bem como, a criação de um núcleo de debates que problematizassem questões atinentes ao negro no país. Em resposta, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, (1995/2003) criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI População Negra). O movimento havia conseguido influenciar os rumos da luta contra o racismo no país. A data foi fundamental e abriu caminho, para a formulação posterior das políticas de ações afirmativas no Brasil. (GELEDÉS, 2016). Por ações afirmativas deve-se compreender que:

[...] são medidas que buscam o fim de uma série de desigualdades que foram sendo produzidas, reproduzidas e acumuladas ao longo da história humana, bem como pretendem compensar as inúmeras perdas provocadas pela exclusão social, discriminação e marginalização, dentre outras ações oriundas do julgamento por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero. Assim, a intenção das ações afirmativas gira em torno da busca por garantir igualdade de oportunidade e tratamento às minorias, funcionando como primeiro passo para a inclusão destes nas esferas sociais das quais não fazem parte (SECAD, MEC/2006, p. 26).

É válido ressaltar, por outro lado, que mesmo em um contexto de marcada negação de direitos à população negra, a militância procurou sempre atuar em diferentes frentes de mobilização. Seja através de jornais, seja através de iniciativas propriamente educacionais, progressivamente foi se constituindo um corpo de agentes dotados de competências e saberes cruciais para atuar de maneira eficiente junto ao Estado. Em torno desse pensamento, inúmeras ações de mobilização foram realizadas com a finalidade de aproximar à população negra para as negociações que tratariam de ações que levariam o negro para o centro das decisões no último quartel do século XX. Por exemplo, a imprensa brasileira foi intensamente utilizada como instrumento de suas campanhas. Além disso, setores da Frente Negra Brasileira (FNB) criaram salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades (GONÇALVES, 2000).

[...] Nesta trajetória destacam-se as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 - e seus desdobramentos com a política antirracista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados - das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais. (SECAD/MEC, 2006 p.18, 19).

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, que decorrem desde as “manifestações mais reservadas por conta do sistema ditatorial, até as primeiras manifestações de ruas que ganharam bastante notoriedade com a redemocratização do país” (RIOS, 2012, p. 52), a lutas empreendidas pelo Movimento Negro têm possibilitado ao Estado brasileiro promover políticas e programas para a população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro (GOMES, 2010; SECAD/MEC, 2006).

Outro componente importante dessa luta que deve ser mencionado diz respeito à III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. De maneira geral, somente depois dessa conferência que a adoção de políticas afirmativas entrou para a agenda política internacional. Para o Brasil, esse evento foi de grande importância, como destaca Munanga (2015):

Depois da Conferência de Durban, o Brasil oficial engajou-se, como não se vira antes, na busca dos caminhos para a execução da Declaração dessa Conferência da qual foi um dos países signatários. A declaração previa a implementação das políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas, em benefício dos negros, índios e outras chamadas minorias. As polêmicas e controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive entre o mito e os fatos, ou melhor, que confunde o mito e os fatos, ou seja, onde o mito funciona como verdadeira realidade. (MUNANGA, 2015, p. 137).

Com efeito, a instituição da Lei 10.639/03, que foi confirmada e ampliada pela lei 11.645/2008 constituíram demonstrações concretas de compromisso do Estado Brasileiro com a questão, muito embora sua implementação ainda seja insuficiente, como será exposto mais adiante. Segue abaixo os objetivos da lei 10.639/03:

Lei Nº 10.639/2003

Altera a Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. E dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ “3º - (Vetado)” “Art. 79-A - (Vetado)” “Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.”

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristóvan Ricardo Cavalcanti Buarque (BRASIL, DOU, 10 de jan. de 2003).

Diante da publicação de tal legislação, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Pode-se compreender segundo esse documento que relações étnico-raciais são aquelas criadas por sujeitos de diferentes grupos, partindo de ideias, conceitos e informações sobre as diferenças raciais, percebendo suas semelhanças, criando, desta forma, um sentimento de pertencimento racial.

Com efeito, esse debate culminou em diversas propostas de implementação de ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme suscitado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Estas propostas assumiriam o rol de orientações para a implementação das relações étnico-raciais com abrangência em todos os níveis de ensino nas instituições, públicas e particulares do território nacional. Entre os diferentes princípios que presidiram a produção desses documentos, vale destacar os seguintes:

- . Socialização e visibilidade da cultura negro-africana;
- . Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial, de gênero e à homofobia;
- . Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola;
- . Valorização dos diversos saberes;
- . Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações; (SECAD/MEC, 2006, p. 24).

Seja como for, muito embora a Lei tenha vindo como um ajuste de contas, ela não teve o dinamismo das lutas realizadas para sua implementação. No estado do Maranhão, por exemplo, que apresenta o terceiro maior percentual de residentes autodeclarados como negros

(perde apenas para o Pará e a Bahia), as políticas de afirmação voltadas para a população afrodescendentes ainda não foram desenvolvidas tão sistematicamente quanto se esperava.

O Plano Estadual de Educação (PEE), que é uma exigência federal, é pouco conhecido pelos professores da rede estadual e embora traga um diagnóstico realista, com base nesses indicadores educacionais e destaque nas metas e estratégias formas de reparar essa realidade, não é utilizado na prática. Esse plano foi construído pelo Fórum Estadual de Educação, através de vinte conferências intermunicipais e aprovadas no governo de Roseana Sarney, através da Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. (SANTOS, 2018, p.).

Apesar disso, o governo do Estado em conjunto com intelectuais, autoridades e pesquisadores tem tentado implementar o Plano Estadual de Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (2006), bem como promovido conferências com regularidade para debater sobre a promoção de iniciativas voltadas à população negra do Estado.

Como em todo o resto, no entanto, se de um lado convivemos com avanços significativos no plano legal, a verdade concreta é que no plano do cotidiano escolar ainda convivemos com uma inclusão muito limitada a momentos estanques, comemorativos e com teor folclórico, estando muito aquém de uma inserção interdisciplinar como preconizado pelo texto legal. Sob a perspectiva assumida neste trabalho, a valorização do respeito à diferença que está na base do multiculturalismo teve evidentes vitórias no campo das políticas públicas no Brasil e na América Latina. Ocorre que quando observamos o cotidiano das instituições e estudamos as culturas escolares específicas, percebemos que elas ainda reproduzem as formas escolares hegemônicas que são atravessadas por uma concepção que naturaliza a desigualdade, as hierarquias e as concepções racializada da realidade.

Nesse sentido:

Espera-se, que ao longo dos anos, o caráter emergencial dessa medida de ação afirmativa dê lugar ao seu total enraizamento enquanto lei nacional, a ponto de passar a fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e não mais ser vista como uma legislação específica. Nesse caso, entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.639/03 poderá garantir aquilo que os defensores das ações afirmativas pleiteiam, ou melhor, que as políticas universais brasileiras incluam e garantam, de forma explícita, o direito à diferença. (GOMES, 2010, p. 21).

Atento ao quadro sob observação que combina deficiências estruturais, carências de materiais especializados, obstáculos decorrentes da própria formação dos professores e as resistências oriundas do âmbito propriamente escolar – cada vez mais atravessado por uma ação ostensiva das igrejas evangélicas, notadamente – concebemos este trabalho como uma

singela contribuição para melhoria desse quadro cuja razão de ser deriva do engajamento do autor desse trabalho como pessoa e profissional no espaço em pauta.

CAPÍTULO 3- DA ESCOLA PARA OS TERREIROS: normas, experiências e percepções sobre as religiões afro-brasileiras.

Este capítulo assume uma dimensão muito mais diagnóstica sobre o funcionamento da cultura escolar em pauta. A começar pelo fato de tentar discuti-la a partir da descrição dos parâmetros e normas que moldam o currículo, com atenção particular aos significados e desafios da implementação da Lei 10.639/03. Ocorre que a exploração dessa cultura escolar requirita ainda que efetuemos uma caracterização mais detalhada do espaço de análise, da estrutura do estabelecimento escolar e também das percepções que seus atores têm a respeito da inclusão de temas relacionada à história, cultura e religiosidade africana e afro-brasileira no espaço escolar. Neste caso, recorreremos tanto à aplicação de questionários estruturados com alunos e professores (disponíveis nos anexos da dissertação), como também estabelecemos diálogo com docentes atuais e que já passaram pela instituição para entendermos como eles percebe (ia)m a relação entre a escola e os terreiros. O título do capítulo, *da escola para os terreiros*, representa, pois, a tentativa de compreender como na escola em estudo para análise com a proximidade geográfica e relacional com os diversos terreiros do entorno é pensada, concebida e que iniciativas foram executadas ao longo do processo.

Como será visto a despeito de haver resistências e até mesmo certo despreparo técnico, os trânsitos de agentes, os ajustes de lógicas e as negociações são antigos, o que levanta o problema das inércias educativas para coordenação desse processo. Por essa razão, na última parte do capítulo exploramos a experiência de realização de oficinas que ministramos na escola e que estiveram na base da produção do material didático que acompanha a presente dissertação.

3.1 As mutações no currículo e o desafio de implementação da Lei 10.639/2003

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. “Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país”.

(Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto. PCN's 1998, p. 5).

As escolas brasileiras ao longo da sua construção vêm debatendo sobre o currículo, no que se refere à distribuição de conteúdos, sobretudo, com questões que englobam a temática do respeito às diferenças dentro do espaço escolar. Como pudemos demonstrar no capítulo anterior, essa discussão não é recente e resulta, em grande medida, da atuação importantíssima do movimento negro.

Nessa perspectiva, para manter uma estrutura de ensino, minimamente aproximada das verdadeiras aspirações da educação, as escolas devem se basear em propostas que orientem efetivamente para o exercício da cidadania e estejam adaptadas às peculiaridades do contexto em pauta, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais que são:

[...] diretrizes elaboradas com o objetivo principal de *orientar os educadores*, por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina [...] no *exercício da cidadania*. Embora não sejam obrigatórios, os PCN's servem como norteadores para *professores, coordenadores e diretores*, que podem adaptá-los às peculiaridades locais [...] para a transformação de objetivos, conteúdos e *didática do ensino*. (BRASIL, PCN's, 1998, p. 11 grifo nosso).

Com o objetivo de apresentar instrumentos, mencionamos os parâmetros na visão de um professor da rede municipal de Ensino de Cururupu- MA. Para o docente,

Parâmetros são orientações para os professores seguirem, na medida em que desenvolvem atividades em sala de aula, com o objetivo de propiciar um ensino moderadamente eficaz, apesar de que isso não seja colocado em prática (Professor Edivaldo Rodrigues, julho de 2018)¹⁰.

Conceitualmente, os parâmetros orientam práticas de ensino das disciplinas e abordagens de seus conteúdos com o objetivo de aprimorar habilidades e competências no corpo discente. No que tange ao Ensino de História, prescreve orientações, para que a escola aprenda a reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos posicionando-se contra qualquer discriminação [...]” (OLIVA, 2009, p. 145).

Desse modo, esses documentos objetivam orientar o professor quanto à necessidade de trabalhar a diversidade presente na escola, os elementos que a formatam, a pluralidade de saberes existentes nos grupos. É interessante observar o descompasso entre aquilo que é apresentado nos documentos legais, geralmente trabalhados de maneira superficial ou para preencher determinados rituais pedagógicos (SANTOS, 2015), e as formas práticas de exercício nas diferentes configurações escolares. Quando se observa de maneira mais aproximada o cotidiano escolar, ainda tendo em vista o descompasso supramencionado, o que se percebe é que

¹⁰ Edivaldo Rodrigues professor da Rede Municipal de Ensino de Cururupu trabalha com a disciplina Língua Portuguesa na Unidade Integrada Herculana Vieira I.

mesmo naqueles casos em que há um esforço para aplicação de novas práticas pedagógicas, ocorrem vários problemas sejam eles oriundos da formação, da disposição dos profissionais ou até mesmo do caráter meramente pragmático e superficial como que essas diretrizes são implementadas.

O professor é o principal agente de transmissão dos conhecimentos dentro da sala de aula, dessa maneira, merece atenção especial quanto a novos conteúdos a serem repassados aos alunos. No que se refere à Cultura Afro-Brasileira, esse cuidado deve ser ainda maior, pois se torna essencial que o educador compreenda as implicações propriamente políticas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, essa decisão está no princípio de sua atuação pedagógica, e tende a refletir-se sobre a maneira como a desigualdade e injustiça social são tratadas dentro da escola. No cotidiano escolar é fundamental que a educação seja antirracista, visando à erradicação das discriminações, dos preconceitos e de tratamentos diferenciados. Ocorre que o espaço escolar ainda continua repassando ideias e estereótipos preconcebidos, independente da forma de disseminação (material didático e de apoio, meio de comunicação, corpo docente e discente, dentre outros). Essas manifestações devem ser criticadas com fervor e principalmente banidas do meio social, dado que se conectam a manutenção do preconceito e de comportamentos discriminatórios que reforçam a desigualdade social, como menciona Cavalleiro (2001):

[...] na educação, nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção dos preconceitos seja um problema. Dessa forma interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte do nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

A prática pedagógica, nesse sentido, precisa ser eminentemente política e consciente do seu papel central no combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e às demais maneiras de classificação social negativa. Sob nossa perspectiva, o cotidiano escolar pode ser um meio eficiente de dispersão ou dissipação de atos preconceituosos. Portanto, quando se assume uma postura contrária à desigualdade, e segue-se rumo à visão de paridade entre as pessoas, compreende-se que a escola também tem esse papel, pois é um aparelho ideológico eficiente na formação social (ALVES, 2007).

Nesse sentido, cabe a todos os integrantes da escola - professores, apoio pedagógico, diretores, funcionários, comunidade - colocarem em exercício as determinações da Lei nº 10.639/2003, concernentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa maneira, o professor deve estar sempre atento aos conteúdos que devem ser ensinados sobre a cultura

afro-brasileira, precisando pesquisar e implementar o que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais. Evidentemente, isto se conecta a uma percepção renovada do currículo, entendido como meio para a construção de identidade e valorização da dignidade e diferença.

Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau(2007):

[...] O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. (CANDAU; MOREIRA, 2006, p. 28).

O currículo como criação simbólica, no fazer pedagógico, permeia as atividades de criação, recriação, contestação e transgressão dos saberes, possibilitando significados e negociações. De acordo com Medeiros (2017, p. 41) “O currículo como hoje se apresenta remonta, em certa medida, às décadas de 1920 e 1930, período de eminentes mudanças culturais no Brasil, sobretudo transformações econômicas e políticas.

Nesse cenário, em que debates acalorados sobre a educação ocorriam em diferentes espaços, fortes influências dos Estados Unidos e da Europa foram basilares para a construção de pautas que debatessem o currículo como proposta passível de mudanças. Autores ligados ao pragmatismo e a Escola Nova lançaram propostas que debatiam sobre o currículo e os conteúdos, como forma de pensar uma educação mais acessível, tanto, em termos de acesso físico, como na redistribuição de temas a serem trabalhados em sala de aula (PACHECO, 2005).

É válido ressaltar que as primeiras publicações no Brasil referentes ao currículo são realizadas entre as décadas de 1950 e 1960, tendo autores como João Roberto Moreira e Marina Couto. Entre as décadas de 1970 e 1980 surgem representantes no cenário nacional com pensamento voltado para o tecnicismo, e pensadores, como Bárbara Freitag e Luiz Antônio Cunha que apresentavam um pensamento crítico (MEDEIROS, 2017). Soma-se a esse grupo, ainda, um conjunto de outros intelectuais que defendiam uma construção do currículo atenta à realidade escolar, baseando-se na realidade social dos seus estudantes, como visto nas perspectivas pedagógicas e propostas de teóricos da pedagogia como Paulo Freire (1996) e Dervel Saviani (1999).

A despeito disso, como demonstra Nilma Lino Gomes (2012), ao comentar sobre a história do currículo e da descolonização, ainda é necessário lidar com um currículo ainda formulado com base em padrões eurocêntricos e a própria formação dos professores constitui outro entrave para esse processo de superação. Como também ressalta Ávila:

[...] uma das razões que se constata é a organização curricular dos cursos de formação de docentes, o que vimos são currículos ainda muito técnicos que não favorecem, nem preparam o professor para a valorização plural da cultura. Os currículos estão ligados e refletem o que preconizam as camadas dominantes da sociedade que congelam as identidades e reproduzem a desigualdade social. (ÁVILA, 2010, p. 46).

Nesse quadro, sem dúvida, a implementação da Lei nº 10.639/2003 pode ser lida como uma conquista concreta realizada ao longo de anos e por intermédio de vários atores individuais e coletivos para valorização da cultura afro-brasileira em meios escolares. De um ponto de vista prático, contribui para “construção e viabilização de novos acordos sociais por meio do qual a valorização formal da cultura negra é reconhecida como uma das matrizes da sociedade brasileira”. (BAKKE, 2011, p. 62)

A Lei 10.639/2003, reformula o currículo oficial, pois é através deste que são escolhidas as propriedades do que ensinar ou não nas escolas brasileiras. O currículo educacional é estruturalmente a manifestação das políticas oficialmente aceitas em uma sociedade, pois condensa o estado das lutas políticas e sociais no formato de regras e conteúdos legitimados. Desnecessário dizer que os conteúdos e saberes consagrados celebram direta e tacitamente as concepções de mundo dos dominantes. Na prática, a expectativa era de que essa lei consolidasse o compromisso da escola e dos seus profissionais com a formação para a cidadania fortalecendo competências para o respeito à diversidade e a valorização dos diferentes atores e culturas que estiveram na base da formação social do Brasil (SANCHEZ, 2017).

Mesmo que exista uma vasta literatura acadêmica no campo do pensamento social brasileiro que ateste a influência da cultura africana e a sua inestimável contribuição para a formação da sociedade brasileira, ainda é fato que no cotidiano essa herança ainda é rechaçada e rejeitada, com variações, obviamente, em cada configuração territorial. É precisamente nesse sentido que a obrigatoriedade de trabalhar com essa cultura adquire pleno sentido, exigindo que as instituições brasileiras de ensino básico sejam compelidas a incluir no seu currículo o ensino de História e da Cultura afro-brasileira e Africana como um tema transversal (ALVES, 2007).

Esse contexto traz aspectos pertinentes com relação à dignidade da pessoa humana. Porém, quando avaliada do ângulo das suas condições de implementação, passamos a perceber que ela ainda constitui um desafio concreto para a atuação docente.

As questões étnico-raciais ao lado da Lei 10.639/03 suscitam na educação desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de

questões curriculares que são conflitivas, desconsideradas muitas vezes, pois questionam e desconstróem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis (ÁVILA, 2010, p. 69).

E isto por vários motivos. Gentile apud Alves (2007), por exemplo, revela que a desqualificação da cultura africana é constantemente refletida em sala de aula, pois a discriminação é também percebida, pelo fato que o segundo maior continente do mundo, apresenta a literatura africana, apenas quando trata o tema “escravidão”, não divulgando a riqueza literária e o conhecimento da capacidade intelectual do negro. De maneira semelhante, a importância do afrodescendente também não é explorada com toda a sua riqueza.

Porém, como vimos anteriormente, se as formas escolares hegemônicas se encontram estruturalmente ligadas à reprodução dos padrões e formas culturais dominantes, a reformulação da produção do saber escolar com base na inclusão dos elementos anteriormente tratados como marginais não deixa de suscitar resistências mais ou menos conscientes, em que pese os inegáveis avanços institucionais. E aqui talvez se encontre um dos principais dilemas do processo em análise. Enquanto, por um lado, constata-se uma série de avanços ao nível propriamente jurídico-político, o mesmo não ocorre no padrão cotidiano de interações face a face dentro do espaço escolar. Primeiramente, porque a própria configuração do Estado brasileiro parece ter sido orientada por critérios racializados, cuja inscrição nas instituições constitui um dos principais entraves para a implementação prática da referida Lei (SANCHEZ, 2017).

Nestes aspectos, funda-se o desejo de uma consciência histórica e política da aceitação da diversidade, que nos leve à compreensão e à aceitação dos sujeitos integrantes e partícipes de nossa formação social. Como ressalta Borges (2010), grupos distintos étnico-raciais que são dotados de cultura e histórias diferentes, devem ter o mesmo valor na conjuntura social. Neste sentido, convém apoiar as medidas que visem à preservação dos seus princípios identitários e que visem à garantia do respeito à própria diversidade e ao convívio mútuo. Ou seja, a educação escolar deve servir à tarefa pública de oportunizar aos diferentes atores sociais os conhecimentos e as ferramentas para garantia de direitos oferecendo as condições para o efetivo exercício da cidadania.

Dada à importância do saber escolar, nesse cenário, é fundamental que os professores estejam aptos para dispor de estratégias e propostas de aprendizado que levem o aluno a refletir criticamente sobre seu contexto social, que alicercem a responsabilidade com os princípios éticos de respeito à diferença e que agucem o senso crítico dos estudantes para, quando neces-

sário, discutirem, contestarem, em tópicos e questões que não dizem somente respeito ao indivíduo em particular, como também ao universo social mais amplamente considerado.

Como enfatiza Alves (2007), as escolas devem cumprir de forma detalhada as políticas educacionais instituídas pelas leis em vigor, principalmente as que reconhecem e dignificam a diversidade étnico-racial. Assim, constituem-se os parâmetros institucionais e reforçam-se os princípios que moldam o respeito à diversidade cultural na educação. Sanchez (2017), por outro lado, faz uma análise histórica das políticas e práticas da educação brasileira demonstrando o quanto de avanço ocorreu no sentido da criação de formas de consciência política cidadã, muito embora assevere que, com relação aos menos favorecidos, a sociedade com todas as transformações que teve ainda não foi capaz de superar a desigualdade racial.

É importante reconhecer que a Lei de nº 10.639/03, não estabelece privilégios, tampouco prioridade, mas tem como foco colocar de forma justa a história do negro no Brasil, reconhecendo principalmente as injustiças sofridas, ao longo da história, e criminalizando os atos de racismo. Neste sentido as escolas devem se adequar a determinação desta lei, ampliando seu currículo, para proporcionar aos estudantes práticas que contribuam para o reconhecimento e o resgate histórico cultural dos povos africanos no Brasil, trazendo à tona os discursos da diversidade raciais, culturais, sociais e econômicos existentes no nosso país (FERRAZ, 2011).

Borges (2010) diz que a instauração da Lei nº 10.639/2003, foi um momento impar na história da educação brasileira, e de fundamental importância para o ensino da diversidade cultural nas escolas do nosso país, já que em seus aspectos mais amplos, preza pela valorização da diversidade cultural e histórica do povo afrodescendente. Já estava mais do que na hora do Estado brasileiro elaborar uma ferramenta para reparar os danos históricos causados aos negros no Brasil há mais de cinco séculos, como conclui.

Para Ferraz (2011) o debate sobre a lei proporcionou um avanço significativo nas relações étnico-sociais no Brasil, portanto abriu um leque de opções de atuação da afirmação positiva das culturas no campo educacional, o tema vem sendo proporcionalmente divulgado, o acesso à internet, aos livros didáticos, a literatura, figuras, imagens, e muitos exemplos do povo negro, que sem dúvida tornou e torna as aulas mais reflexivas e ricas conceitualmente. Sabe-se que a Lei 10.639/2003, é apenas mais uma arma na luta que se trava a décadas que vem sendo construídas concomitantemente nas escolas brasileiras, demonstrando a voz e a força dos grupos discriminados no cenário nacional.

3.2 Descrevendo a instituição escolar: histórias, atores e experiências

O município de Cururupu compõe uma das 217 unidades administrativas do Estado do Maranhão, estando localizado no litoral ocidental, a 465 km da capital São Luís. O local onde hoje se encontra a sede do município era, originariamente, habitado pelos índios tupinambás, cujo cacique do grupo era conhecido como Cabelo de Velha, nome hoje dado a uma baía próxima a sede (IBGE, 2010). Seu povoamento teve início por volta de 1816 a partir das entradas chefiadas por Bento Maciel Parente que subjogou os índios tupinambás ali aldeados matando o cacique Cabelo de Velha. Os índios sobreviventes deste massacre abandonaram a terra devido à impossibilidade de convívio com o homem branco. A partir daí, portugueses vindos de Guimarães, começaram a povoar a região, dando início ao ciclo das grandes fazendas, onde se fabricavam farinha de mandioca, açúcar e aguardente usando engenhos a vapor (IBGE, 2010).

Quanto à origem do nome, nenhuma das explicações disponíveis é aceita unanimemente. Uma das versões diz que o nome se originou da junção do som da arma (pu) que matou o cacique Cabelo de Velha, que os índios chamavam de Cururu, Cururu+PU, dando o nome a cidade de Cururupu. Outra versão está relacionada com uma fazenda existente à margem esquerda do rio que banha a atual sede do município, cujo nome era “Fazenda Cururupu” existe ainda uma terceira versão, que o nome originou-se devido a grande quantidade de sapos conhecidos por sapos cururus, segundo essa versão o nome originou-se da união do nome dos sapos e dos sons do seu coaxar (IBGE, 2010).

Através da Lei Provincial nº 13, de maio de 1835 foi então criada a freguesia de Cururupu, conhecida pelo 3º Distrito de Cabelo de Velha, subordinada administrativamente a Guimarães (COSTA, 2014, p. 23). Em 1842, outra Lei Provincial a de nº 120 de 03 de outubro, eleva a freguesia à categoria de vila, conhecida como Cururupu, desmembrando-se então de Guimarães e conquistando sua autonomia administrativa. A Lei Estadual nº 893 de 09 março de 1920 eleva a vila a categoria de cidade. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município aparece constituído do distrito sede (CRUZ, 2012).

Atualmente a sede do município apresenta características de cidade histórica, contendo um patrimônio arquitetônico avaliado como do tipo colonial. A zona rural é composta por pescadores artesanais. O município de Cururupu concentra hoje uma população estimada em 32.652 mil habitantes (IBGE, 2010) com 68,5% residente na sede e 31,5% na zona rural e nas

ilhas, portanto 22.270 na zona urbana e 10.382 na zona rural sendo a maioria negra. Os negros que hoje povoam a cidade são descendentes de povos que vieram do Daomé (Benin) para trabalharem na condição de escravos nas antigas fazendas de mandioca, açúcar e aguardente.

A cidade é banhada pelos rios Liconde e Cururupu, tendo como principais atividades econômicas a agricultura, pesca e comércio. As religiões praticadas pelos cururupuenses são: catolicismo, protestantismo e religiões de matriz africana. O município conta atualmente com 26 (vinte e seis) bairros, 51 (cinquenta e uma) escolas da rede municipal e 04 (quatro) da rede estadual, a saber: Centro de Ensino Gervásio Protásio dos Santos situado à Rua Eurico Gaspar Dutra nº 141 Bairro Jacaré; Centro de Ensino Joana Batista Dias situado à Avenida Liberalino Miranda nº 134 Bairro Jacaré, Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) localizado à Rua Governador Antônio Dino, MA-006 – Areia Branca e o Centro de Ensino João Marques Miranda localizado à Rua General Osório s/n Bairro de São Benedito, onde concentramos a presente pesquisa. Apresentamos abaixo a fachada desta escola.

Imagem 3: Fachada do Centro de Ensino João Marques Miranda-Cururupu



Fonte: Arquivo Pessoal

A Unidade Escolar João Marques Miranda, hoje, Centro de Ensino João Marques Miranda, funcionou por um período em um prédio da prefeitura localizado no Bairro Areia Branca, depois passou a funcionar na Unidade Escolar Silvestre Fernandes, desenvolvendo suas atividades em dois turnos. Teve como gestora geral Izaurina Fonseca. Nesse intervalo houve muitas mudanças devido à escola não possuir um prédio próprio. Em 08 de novembro de 1984, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão a época do governo João Castelo

emitiu parecer da Câmara de Ensino de 1º Grau, emitido com o processo nº 950/85, o CEE reconheceu a escola como dependência administrativa estadual.

A partir de 1984, a escola passou a funcionar no atual endereço, localizado à Rua General Osório, s/n, durante a administração do prefeito José dos Santos Amado, sendo que o prédio era pertencente ao município. A pedido da diretora Floranilde Dias da Silva, o prédio foi cedido a Escola João Marques Miranda em 1995.

A escola na época possuía turmas de 1ª a 4ª série e Jardim de Infância. No início dos anos 2000 com a mudança de responsabilidade do ensino fundamental para a rede municipal, a escola começou a trabalhar com o ensino de jovens e adultos com anexos nas praias de Maracujatiua e Aquiles Lisboa. Neste período esteve na direção à professora Floranilde Dias da Silva e Clara Maria Cunha e como coordenadora pedagógica Dérika Sandriane da Silva Maia, licenciada em pedagogia pelo CEERSEMA, especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano, Paço do Lumiar. Atualmente, a escola é dirigida pelas Professoras Keyth Cristina Pestana Chaves e Gizelda de Fátima Reis Diniz, ambas licenciadas em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

A escola recebeu este nome em homenagem a um dos primeiros intendentess de grande prestígio do município de Cururupu, e que foi também um grande comerciante da região na exportação de farinha e um dos primeiros donos do Sítio São Lourenço. Filho de Pedro Belém Miranda e Umberlina Marques Miranda, João Marques Miranda nasceu no dia 23 de outubro de 1888 e faleceu em 1º de abril de 1954, na cidade de Cururupu.

Imagem 4 - João Marques Miranda



Fonte: Arquivo Pessoal

No turno noturno em que a pesquisa foi aplicada, os horários de aula iniciam às 19h00min horas e terminam às 22h30min perfazendo 5 horas/aulas. Os alunos matriculados, assim estão distribuídos: turma 100/27 alunos; turma 101/30 alunos; turma 102/ 28 alunos; turma 201/32 alunos e turma 202/37 alunos. As etapas funcionam da seguinte forma: as turmas do 1º ano estudam 50% da primeira e 50% da segunda série e a outra etapa é a 3ª série completa. O Centro de Ensino João Marques Miranda possui 42 funcionários entre efetivos e contratados, assim distribuídos: 01 Gestora Geral, 01 Gestora Adjunta, 01 secretária, 02 assistentes de serviços gerais, 05 vigilantes, 03 apoio pedagógico (redução de carga horária), 02 agentes administrativos, dos 22 professores uma professora está aguardando aposentadoria e outra está de licença para tratamento de saúde, dos 41 funcionários, 37 são efetivos e 04 são em regime de contrato.

3. 3 Mapeando as avaliações dos discentes e docentes sobre religiões afro-brasileiras

Para apreender as diferentes concepções e perspectivas de alunos e professores a respeito das religiões afro-brasileiras aplicamos dois questionários que, a despeito de sua adequação aos diferentes públicos pesquisados, convergiam em relação a algumas variáveis. Para os discentes, os eixos principais concentraram-se sobre: a relação que os estudantes estabeleciam com a escola, as percepções sobre o ser negro e a cultura, a maneira como a escola lidava com a temática da história e cultura afro-brasileira. Com relação aos professores, além da natureza dos vínculos com o estabelecimento, indagamos sobre como percebem o acolhimento por parte da escola da temática religiões africanas, quais as estratégias pedagógicas acionadas por eles e elas e suas percepções a respeito do fenômeno religião no ambiente escolar. Em anexo apresentamos os dois questionários utilizados na pesquisa. Assim, embora possuam especificidades – e não poderia ser diferente, dado que se trata de universos com características e posições institucionais distintas – as respostas produzidas pela aplicação desse questionário ajudam muito a compreender e a diagnosticar a extensão e complexidade do desafio em pauta.

Importa assinalar que meu primeiro contato com a escola ocorreu antes da pesquisa e de maneira bastante formal, quando trabalhei como Gestor-adjunto da instituição. A proposta de pesquisa resultou, inclusive, dessa inserção profissional anterior. Nesta convivência percebi a proximidade como alunos e professores transitavam no mesmo espaço com pais e mães de santo que demarcavam aquele espaço com suas festividades, no entanto, essa proximidade não era explorada nas atividades pedagógicas. Tudo ocorria como se essas relações que exis-

tiam no cotidiano não tivessem condições de assumir um formato pedagógico reflexivamente construído. Mesmo entre agentes que transitavam entre esses diferentes espaços.

Quando a pesquisa teve efetiva inserção, o primeiro passo dado foi à realização de uma palestra com alunos e professores para a apresentação do projeto e seus objetivos. Ao longo do encontro, ao apresentar a proposta de discussão, perguntamos aos presentes, basicamente profissionais da educação e alunos a respeito do conhecimento deles sobre os terreiros que existiam no entorno da escola, obtendo respostas positivas em poucos casos. É difícil definir se essas respostas públicas implicavam em desconhecimento concreto ou se constituíam apenas uma maneira de não explicitar relações mais próximas, como uma forma de gestão da identidade. Por essa razão, optou-se também pela aplicação do questionário como uma medida eficiente para contribuir com coleta das informações. No que segue, passa-se à exploração dos dados apresentados conforme as diferentes categorias implicadas nesta pesquisa.

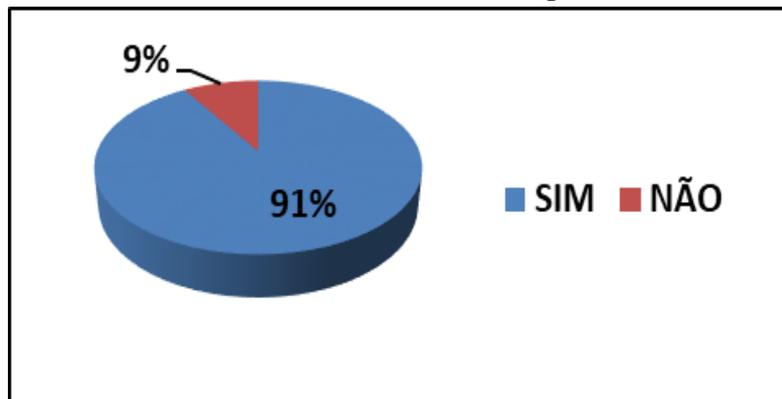
3.4 Entrando no mundo dos alunos

Inicialmente, para conhecer a realidade da escola, aplicamos o questionário para 90 (noventa) alunos. O instrumento de pesquisa construído tinha como finalidade apreender o entrelaçamento entre esses dois espaços, Escola e Terreiro, como dito.

Pode-se começar então pela composição etária dos pesquisados. Entre os 90 alunos com informações disponíveis, 45% (quarenta e cinco por cento) encontravam-se na faixa etária de 18 a 24 anos; 25% (vinte e cinco por cento) entre 26 e 30 anos; 15% (quinze por cento) representam discentes com idades entre 33 e 40 anos e 5% (cinco por cento) entre 45 e 49 anos. Trata-se de uma composição característica do nível de ensino. Da mesma forma, quando avaliamos as razões pelas quais os entrevistados dão continuidade aos estudos, encontramos motivações diversas, tais como: “entrar no mercado de trabalho”, especialmente no extrato mais jovem; por que haviam parado os estudos, entre aqueles com faixa etária acima dos 30 anos, onde também se concentram aqueles que desejam apreender mais informações e que enfrentam dificuldades para arranjar posições no mercado de trabalho. Como esperado, do total pesquisado, nada menos que 90% (noventa por cento) deles trabalhavam durante o dia. Quanto ao bairro onde residiam, 30% (trinta por cento) dos alunos responderam que moravam no Bairro de São Benedito e os demais 70% em bairros como: Areia Branca, Centro, Fátima, Pitombeira, Rodagem, Vila Liége e Vila São Francisco. Ou seja, a população estudantil vem toda da mesma região.

Por outro lado, por meio da aplicação dos questionários com as turmas, procurou captar a visão dos alunos a respeito de sua identidade. Quando perguntados sobre seu pertencimento étnico-racial, 91% se autodeclararam negros o que converge com a própria caracterização sócio demográfica do município, conforme já explicitado. Os motivos apresentados eram variados. Afirmaram, por exemplo, que se consideravam negros *porque a família é toda de negros* e por isso não poderiam ser de outra raça; porque os *pais* vinham de *negros escravos*, por isso suas peles seriam negras, ou simplesmente porque diziam que *sua pele era negra*. O restante, ou seja, 9% (nove por cento) dos alunos disseram ser brancos. Um deles, inclusive, afirmou que apesar de sua pele não ser muito clara, considerava-se branco já que em seu documento estava escrito pardo.

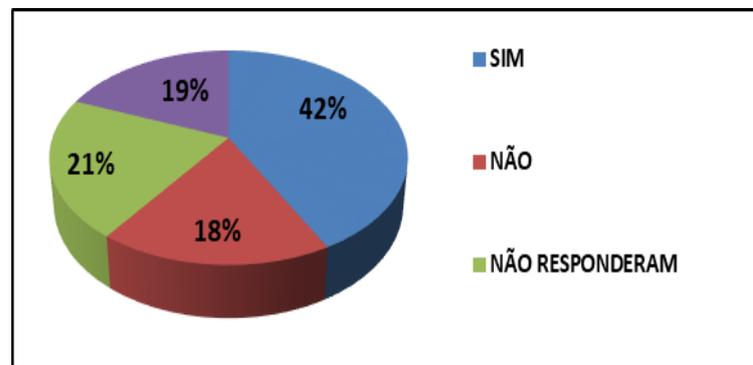
Gráfico 01- Você se considera negro?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Questionados se tinham conhecimento de quais religiões eram praticadas em Cururupu, 42% (quarenta e dois por cento) responderam que sim, 18% (dezoito por cento) disseram não saber, 21% (vinte um por cento) não responderam e 19% (dezenove por cento) apresentou o nome das denominações religiosas praticadas em Cururupu. É provável que essa questão não tenha sido plenamente compreendida, vez que pressupunha a ideia de apresentar uma visão geral sobre as religiões da localidade, não apreendendo efetivamente quais religiões eles conheciam.

Gráfico 02- Você tem conhecimento de quais religiões são praticadas em Cururupu?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Essa distorção fica mais visível quando perguntamos aos alunos se eles já tinham ouvido falar sobre as religiões afro-brasileiras. Formulada dessa forma, o questionário obteve as seguintes respostas: 28% (vinte e oito por cento) responderam que não; 53% (cinquenta e três por cento) dos alunos responderam que sim e 19% (dezenove por cento) optaram por não responder à questão. Essas respostas nos fazem pensar em diversas questões. A começar pelo fato de que, a despeito do convívio com festividades realizadas nos terreiros próximos à escola, ou mesmo em seus bairros de origem, parece haver ainda certo estranhamento mais ou menos consciente, a depender do pertencimento religioso, com relação às religiões de matriz africana no local. E não se trata apenas de uma percepção realizada no bojo da pesquisa. O receio de tocar no assunto ou de manifestar alguma forma de conhecimento também já foi observado por uma das docentes da escola, que leciona a disciplina de História, o que ensejou a organização de um projeto em 2016 cuja intenção era evidenciar como as religiões africanas faziam parte do calendário do município e a riqueza de suas liturgias. A esse respeito, a professora esclarece como foi realizada essa experiência e algumas das percepções dos estudantes que podem ajudar na explicação dos resultados de nossa própria pesquisa:

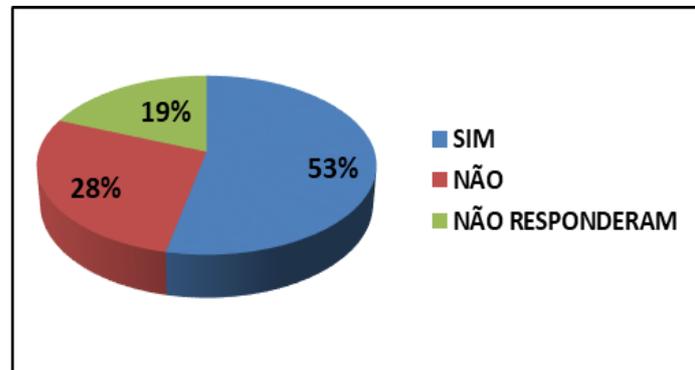
O projeto foi de grande importância para a escola, houve uma participação dos professores, dos alunos, eles apresentaram coisas interessantes, vieram na frente e falaram coisa que eles já sabiam, e coisas que eles pesquisaram, alguns alunos evangélicos participaram, e atribuíram a falta de interesse sobre religião de matriz de africana, por que em sua maioria as atividades que são apresentadas é só de negros cantando e dançando e nunca falam da religião. (Geordilene Ramos, 2018) ¹¹

Destarte, a despeito dessa ação da professora de história com as religiões de matriz africana na escola ainda é preciso trabalhar aspectos da cosmovisão sobre tais práticas religio-

¹¹ Professora de História do C. E. João Marques Miranda em 12/07/2018.

sas e fazer relação com suas origens africanas e afro-brasileiras de modo a demarcar tais fundamentos e ao mesmo tempo contribuir para seu reconhecimento.

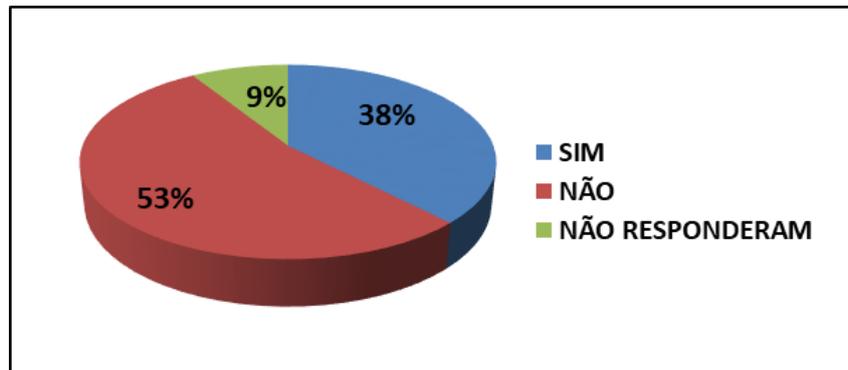
Gráfico 03- Já ouviu falar sobre religião afro-brasileira?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Com relação à questão de já ter frequentado algum terreiro de religião de matriz africana na cidade, 38% (trinta e oito por cento) dos alunos responderam que sim, frequentam ou já frequentaram; 53% (cinquenta e três por cento) disseram que não frequentam terreiros e 9% (nove por cento) não responderam. Falta encorajamento em assumir, mesmo em um questionário, o seu pertencimento religioso.

Gráfico 04- Frequenta algum terreiro de religião de matriz africana na cidade?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

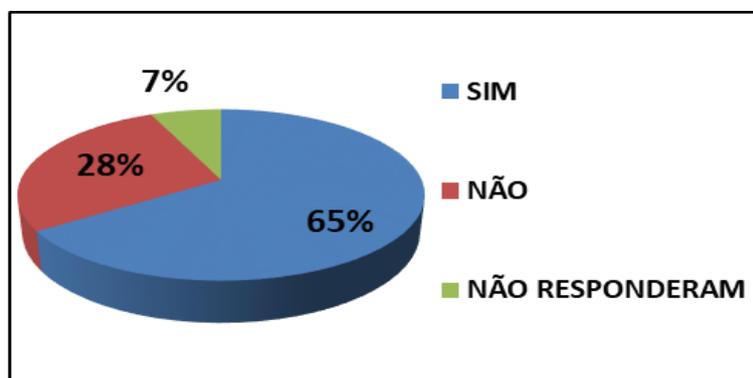
Ressalta-se que muitos desses alunos que frequentam terreiros, em sua maioria são de outros bairros. Como alguns alunos comentavam na aplicação do questionário, havia também um pequeno grupo que falava dos respectivos pais de santos responsáveis pelas casas que foram frequentadas. Nota-se, neste sentido, o afastamento total ou mesmo parcial desses alunos em assumir sua participação nestes eventos. Soma-se a isso a existência de percepções entre esses mesmos estudantes que resvalam na ideia de que as religiões afro-brasileiras não constituem formas legítimas de exercício religioso, como bem visível na seguinte passagem:

Acho que não é religião, eles passam a noite dançando e bebendo e penso que não era para ser assim se fosse religião, nas igrejas não vemos isto, não tem bebida é uma coisa muito sério todo mundo sentado quietinho ouvindo as coisas, mas acredito que isto pode mudar um dia, vejo que é um entra e sai isto é o que eu acho. (Ramos, C. A. aluno da 2ª etapa do Centro de Ensino João Marques Miranda, 2019)¹²

Como visto, existe uma percepção de que as religiões de matriz africanas não devem ser entendidas assim devido ao fato de os rituais serem envolvidos com dança e bebidas, chama atenção o parâmetro para tal avaliação “nas igrejas não vemos isto, não tem bebida é uma coisa muito séria todo mundo sentado e quietinho ouvindo as coisas”.

Questionados se conhecem algum terreiro de religião de matriz africana que esteja localizado próximo ao Centro de Ensino João Marques Miranda, 7% (sete por cento) dos alunos não responderam, enquanto 28% (vinte e oito por cento) responderam que não conhecem terreiros próximos da escola e 65% (sessenta e cinco por cento) afirmam que sim, que conhecem as casas de culto próximas.

Gráfico 05- Você conhece algum terreiro de religião de matriz africana que fica localizada próximo ao Centro de Ensino João Marques Miranda?



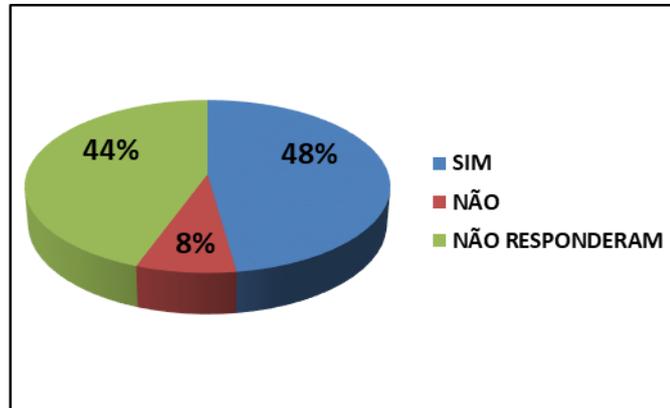
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Tendência semelhante foi encontrada na taxa de respostas para a questão do conhecimento a respeito de algum pai ou mãe de santo que reside próximo à escola. Em resposta a esta questão, 48% (quarenta e oito por cento) responderam que sim; 44% (quarenta e quatro por cento) não responderam e 8% (oito por cento) responderam que não conhecem. É mister destacar que nos questionários recolhidos alguns alunos chegaram até a mencionar os nomes de alguns pais de santo. Ou seja, mais da metade do público escolar considerado tem conhe-

¹² Aluno da 2ª etapa do C. E. João Marques Miranda.

cimento, circula e provavelmente até frequente um desses terreiros, seja de maneira ocasional quando da realização periódica de festas, seja de maneira regular, porém, não declarada.

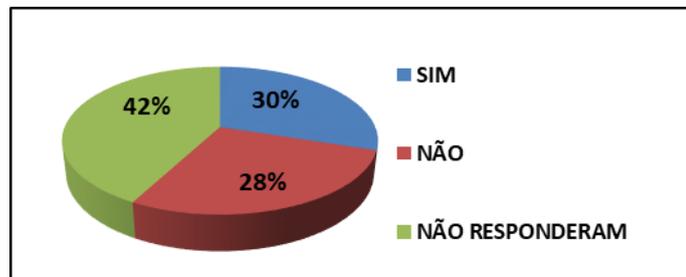
Gráfico 06- Conhece algum pai ou mãe de santo que residem próximo da escola?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Esse aspecto fica mais claro quando passamos à questão da participação em festas ou festejos em terreiros de religião de matriz africana. Conforme apreendido nos questionários: 30% (trinta por cento) responderam que sim, 28% (vinte e oito por cento) disseram nunca ter participado desse tipo de festejo e notáveis 42% (quarenta e dois por cento) não responderam.

Gráfico 07 - Já participou de algum festejo em terreiro de religião de matriz africana?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No entanto, tendo em vista o calendário festivo que ocorre no bairro – relativamente pequeno – é de se supor que esses eventos acabam por marcar o compasso da própria ambiência comunitária, envolvendo parte da comunidade, como em um dos relatos de estudantes que recolhemos:

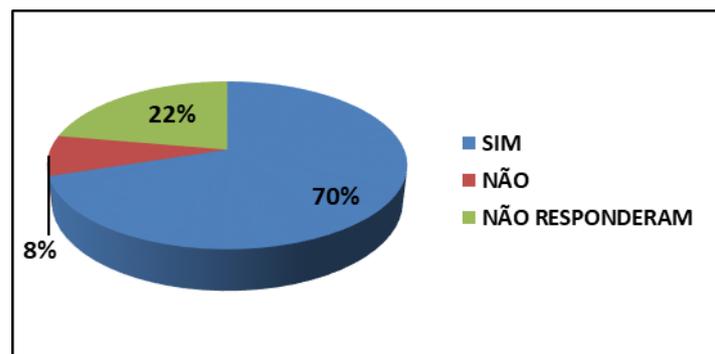
Eu sempre vou a festejos no meu bairro que tem muito, são muito animadas às festas, e são muitos dias, todos tem lava-pratos, que é mais gostoso ainda, na minha casa minha mãe é juíza de uma festa, eu sempre que tem festejo quando saio da escola costumo encostar

nesses festejos [...] é muito bom (C. S. B. C¹³. E. João Marques Miranda da 2ª etapa do EJA, em 17/07/2018).

Infere-se que muitos desses alunos participam dos festejos religiosos de matriz africana, na condição de observadores, ou mesmo para preencherem a falta de lazer que existe no município, muito embora, esses eventos aconteçam o ano todo, há festejos afamados que tomam a atenção da cidade e, sobretudo dos alunos que estudam à noite, por conta do trajeto na volta para casa. Em se tratando do C. E. João Marques Miranda a proximidade é mais recorrente neste sentido, devido à existência de três afamados terreiros bem próximos da escola - terreiros esses cujo espaço se confunde com o próprio território escolar, como será visto mais adiante. Para o momento, basta dizer que há um terreiro em frente à escola, situado na Rua General Osório sobre o comando do Pai de Santo Dário; outro que fica na Rua São José, ao lado direito da escola e, por fim, um terceiro que fica localizado nos fundos do estabelecimento. Nesse sentido, o que nos intriga é justamente o fato de que, embora existam casas tão próximas, como elas se tornam tão invisíveis assim para alunos do próprio bairro?

Ocorre que, quando questionados se achavam que as religiões de matriz africana e afro-brasileiras sofriam discriminação na escola, 70% (setenta por cento) dos alunos responderam que sim; 8% (oito por cento) disseram que não e 22% (vinte e dois por cento) não responderam.

Gráfico 08 - Você acha que as religiões de matriz africana sofrem discriminação na escola?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Ou seja, ao passo em que as declarações de pertencimento, conhecimento ou de trânsito parecem englobar formas de gestão da própria identidade entre os estudantes, a ideia de que essas religiões sofrem discriminação, o que remete ao sentimento de injustiça, mostra-se bem mais claro e expressivo. A interpretação que se pode desenvolver é de que estamos em um

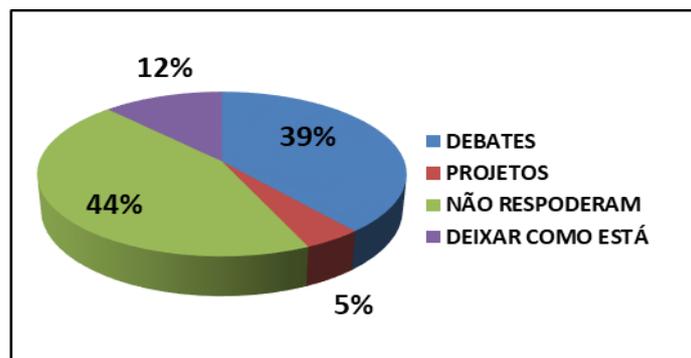
¹³ Aluna da 2ª etapa do EJA do Centro de Ensino João Marques Miranda (sede).

quadro no qual se compreende os efeitos da discriminação, mas em que as ações não ganham concretude e em que o silêncio prepondera, como se pode apreender no relato desta aluna:

Acho que sofre muita discriminação, a escola não leva muito a sério, acha que porque nos terreiros eles dançam aquilo não é sério, ai não leva com seriedade os pajés, na escola mesmo quando falam de pajé as pessoas ficam meio caladas não falam muita coisa, quando o professor pede opinião à maioria fica calada (A. S. Pinto, C.E. João Marques Miranda 2ª etapa EJA julho de 2018).¹⁴

Isto nos leva a questionar como deveria ser trabalhada a questão dentro da sala de aula com os alunos. Por essa razão foi questionado sobre como deveriam ser trabalhados os conteúdos sobre religião na escola, 39% (trinta e nove por cento) respondeu que deveria ser trabalhado em forma de debates; 5% (cinco por cento) em forma de projetos; 44% (quarenta e quatro por cento) não responderam e 5% (cinco por cento) que era pra deixar como está. É válido destacar que no momento da devolução do questionário, alguns alunos disseram que a escola deveria trabalhar mais esses assuntos, pois como alegava uma delas: - “quase todo mundo usa macumba, mas ninguém gosta de falar, por isso de acontecer certas coisas”. A fala da aluna nos faz crer que alguns alunos tem interesse em debater sobre tais questões, no entanto como são minoria acabam se restringindo por conta do próprio sistema que não apoia essa clientela. Por outro lado, os alunos que demonstram esse interesse são em sua maioria praticantes de religião afro-brasileira que ainda não assumem publicamente sua religiosidade no espaço escolar, o que tudo indica a meu ver ser a tentativa de externar sua crença.

Gráfico 09- Como você acha que deveria trabalhar os conteúdos sobre religião?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Ao analisar os questionários aplicados aos estudantes, constatamos que possuem certo conhecimento das religiões de matriz africana, porém, estes se devem muito mais às experiências cotidianas e externas ao âmbito da escola, do que propriamente ao tratamento do tema

¹⁴ Aluna da 2ª etapa do C. E. J. Miranda.

neste espaço. Outro aspecto importante a ser enunciado, diz respeito ao fato de que em diversas entrevistas realizadas com alunos, foi possível reconhecer praticantes de religiões afro-brasileiras que não revelam seu pertencimento religioso por receio de comentários dos colegas ou de sofrerem alguma forma de constrangimento. Por outro lado, essa realidade não deixou de ser notada pelos próprios profissionais da educação atuantes nesse espaço, ensejando desde iniciativas mais esporádicas, como os projetos desenvolvidos em disciplinas específicas, seja um reforço das atividades da Semana de Consciência Negra, em novembro, ocasião em que foram exibidos diversos filmes sobre religião e elaboradas atividades concernentes ao tema. Como relataram os professores, essas iniciativas tiveram maior ênfase a partir do ano de 2016, ainda há muito por ser feito e a escola necessita da colaboração de especialistas no tema.

3.5 As religiões afro-brasileiras entre os docentes

Nas ocasiões em que realizava visitas periódicas à escola, foram identificadas informações importantes a respeito de como os professores estão abordando o tema das religiões afro-brasileiras no espaço escolar e como relacionam os códigos legais às estratégias pedagógicas empregadas no dia a dia. Importa ressaltar que os docentes foram muito solícitos com relação à coleta de dados, o que permitiu que a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas transcorressem sem maiores percalços e em clima de grande receptividade e entusiasmo. Em boa medida, os resultados a que chegamos denotam as potencialidades de uma pesquisa realizada dentro de um meio conhecido, mesmo que carregue consigo, como contrapartida, o duro desafio do distanciamento.

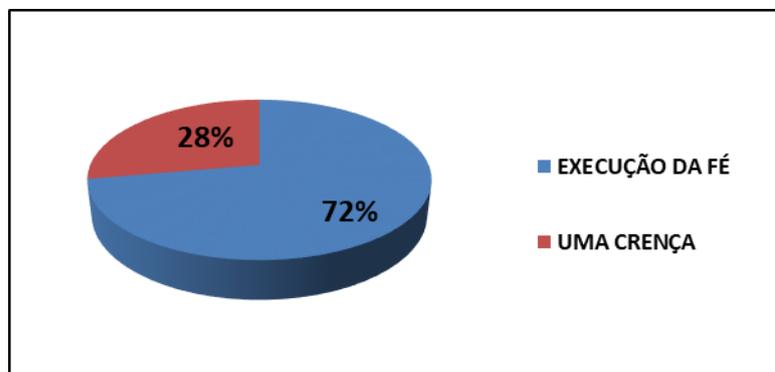
Seja como for, a atividade foi aplicada entre os dias 26 de novembro e 08 de dezembro, precisamente no final do semestre, quando a escola contava com baixa presença de alunos e os professores estavam mais à vontade e, sem dúvida, com mais tempo. Foi aplicado o mesmo instrumento de pesquisa para 18 docentes, distribuídos entre efetivos e contratados. Nesse processo, alguns professores relataram a importância de tratar do assunto na escola, pois sabem que muitos alunos são praticantes e precisam se sentir apoiados. Apesar de o tema não vir sendo tratado assim tão abertamente, como foi possível constatar através das respostas dos estudantes, os relatos dos docentes demarcam que, regularmente, acontecimentos e experiências relativas aos terreiros frequentados pelos primeiros irrompem em sala de aula, nos corredores e nas conversas informais. De maneira convergente, a diretora adjunta afirmou total apoio à pesquisa pelo fato de a comunidade ser discriminada por conta da marginalidade

que acomete o bairro e que todo projeto que vier para fortalecer a comunicação será bem-vindo.

Resulta que, quando passamos aos professores, constatamos que suas trajetórias também são marcadas por travessias. Nesse segmento, é importante destacar que, entre os professores que participaram da pesquisa, encontramos a professora Diquinha - como é carinhosamente conhecida – e que além de ser a docente mais antiga da escola, assume sua identidade religiosa como umbandista, apesar de que não consiga mais dançar e de que suas obrigações (carga) tenham sido transferidas para seu filho, que também é pai de santo e já foi aluno da escola. Ante o exposto, passamos na sequência à exploração do questionário dirigido aos professores.

O questionário trouxe como proposta conhecer como os professores definiam religião e quando questionados acerca do assunto, 72% (setenta e dois por cento) responderam que a consideram como uma manifestação/execução da fé, enquanto que para 28% (vinte e oito por cento) a religião remete a uma crença cujos fundamentos encontram-se nos costumes e heranças familiares.

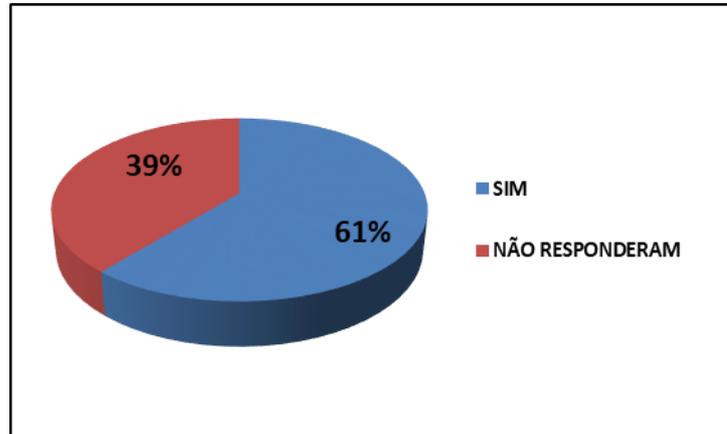
Gráfico 10- Como define religião?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Na sequência, procuramos saber se os docentes conheciam alguma religião de matriz africana. 61% (sessenta um por cento) responderam que conhecem algum tipo de religião africana, 39% (trinta e nove por cento) não responderam. Neste último caso, alguns relataram ter certo temor com relação a esses temas, preferindo não se envolver diretamente.

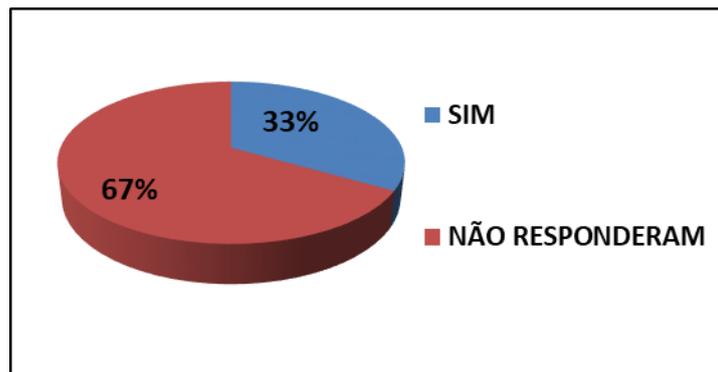
Gráfico 11-Conhece alguma religião de matriz africana?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Quando perguntados acerca da participação em cultos africanos, 33% (trinta e três por cento) responderam que já frequentaram, ao passo que 67% (sessenta e sete por cento) não responderam. Aqui encontramos novamente uma tendência semelhante à identificada entre os estudantes. Como nos relatou uma das professoras em conversa particular, em Cururupu, a maioria das pessoas vai à casa de pajé, muitos não admitem porque em alguns casos a pessoa as vezes vai atrás de um conselho e orientação espiritual e as pessoas já pensam que é para fazer feitiço. Encontramos aqui, por conseguinte, indícios de proximidade que são dissimulados por questões referentes à gestão das imagens públicas.

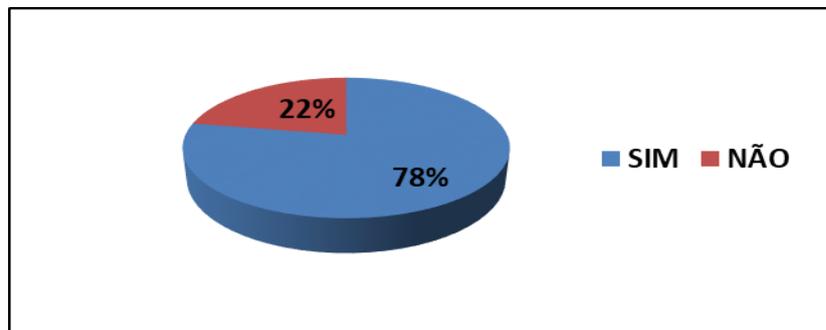
Gráfico 12- Já participou de alguma atividade em cultos de matriz africana?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Por outro lado, quando questionados se existe discriminação aos cultos de matriz africana, 22% (vinte e dois por cento) disseram que não e 78% responderam que sim, que existe discriminação as religiões.

Gráfico 13- Considera que há discriminação com relação aos cultos de matriz africana?



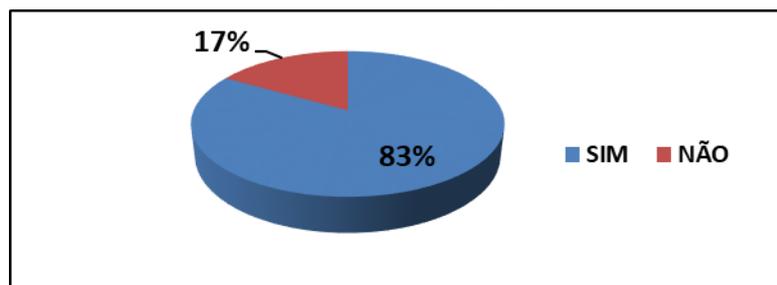
Fonte: Elaboração própria, 2019.

De maneira semelhante foi à manifestação do professor de História do Centro de Ensino João Marques Miranda, Robert do E. Santo Freitas:

Sim, pois no Brasil Colonial foram rotuladas tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana. A ação de movimentos pentecostais os quais se valiam de mitos para demonizar e incitar a perseguição a umbandistas e candomblecistas (Robert do E. Santo Freitas, novembro de 2018).

Com relação às manifestações de discriminação e preconceito no espaço escolar, para 17% (dezesete por cento) dos que responderam ao questionário, os cultos são discriminados, enquanto para 83% (oitenta e três e por cento) dos docentes, as religiões de matriz africana sofrem tratamento diferencial nas escolas. Interessa notar aqui, todavia, que quando levados a comentar sobre as manifestações concretas de discriminação entre os alunos, a postura docente conduz a relativa atenuação das mesmas, visto que são consideradas como meros comentários: “eles falam por falar”, “eles dizem isso, mas não é pra levar a sério”. E aqui talvez se encontre o componente mais preocupante, visto que tal postura, que se apresenta como orientada pela tentativa de proteção aos estudantes, no final das contas, conduz a certa complacência/aquiescência com o fenômeno da discriminação, resvalando em sua naturalização.

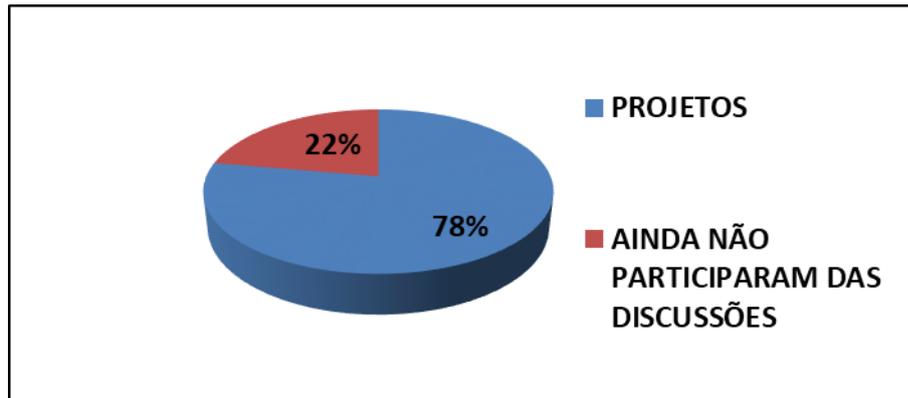
Gráfico 14- Nas escolas considera que os cultos africanos sofrem discriminação?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Perguntados se a escola desenvolve atividades que falam das religiões praticadas em Cururupu e como são feitas essas abordagens 22% (vinte e dois por cento) responderam que as abordagens são feitas através de projetos e 78% (setenta e oito por cento) disseram que ainda não participaram das discussões.

Gráfico 15- A escola desenvolve atividades que falam das denominações religiosas praticadas em Cururupu? Como são feitas essas abordagens?



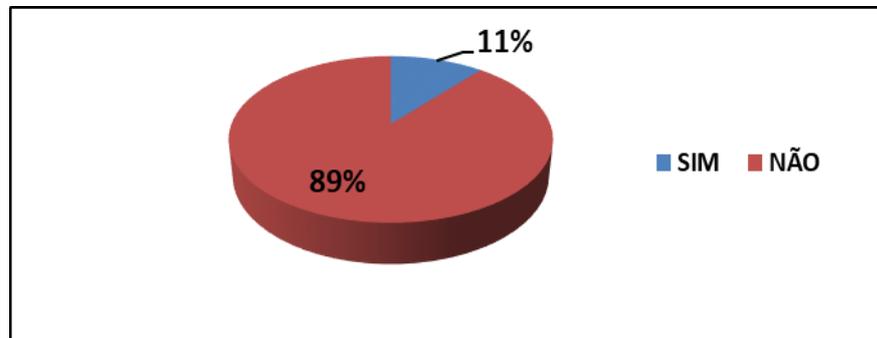
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Ainda a esse respeito, a professora Josiane Ferreira afirma que:

Que esses temas são abordados através de projetos, pois acredita que é mais fácil mencionar nas atividades que envolvem todos os alunos, pois reúne um grupo maior de alunos que participam das diferentes religiões, os alunos se sentem mais seguros e as pessoas que em sala de aula criticam costumam não fazer isso no meio de mais pessoas, motivo pelo qual acredito que traz mais resultado tanto para a escola quanto para os alunos. (Professora Josiane B. Ferreira, novembro de 2018).

É provável que essa ausência de discussões sobre as temáticas fora de projetos ou iniciativas parcelares se explique em função também do baixo conhecimento manifestado pelos professores a respeito da História e Cultura Afro-brasileira e das próprias exigências derivadas da Lei 10.639/2003. Aliás, quando perguntados se tinham conhecimento sobre essa diretriz legal, nada menos que 89% (oitenta e nove por cento) informou sequer ter ouvido falar da lei, mas que “*tinham interesse em conhecer*”. Quer dizer, quando dentro do universo docente de um estabelecimento de ensino, apenas 11% (onze por cento) da população pesquisada conhece a Lei, temos muitos motivos para acreditar que as chances de inclusão dos temas supramencionados encontram-se longe de ser realizada.

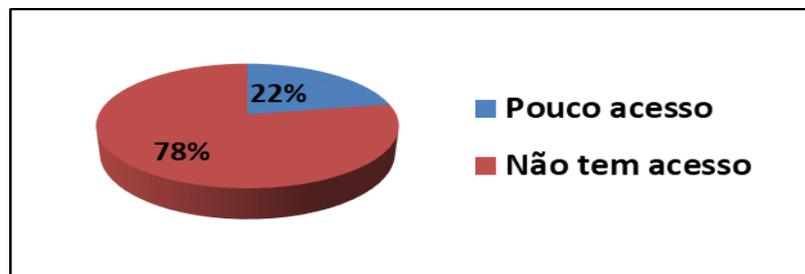
Gráfico 16- Tem conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 que trata do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Da mesma forma que não conhecem a legislação, e a despeito dos incrementos de produção recente de materiais didáticos - disponíveis até mesmo na internet, vale dizer - 22% (vinte e dois por cento) afirmam ter pouco acesso e 78% (setenta e oito por cento) afirmaram que não tem acesso a qualquer material que fale de África.

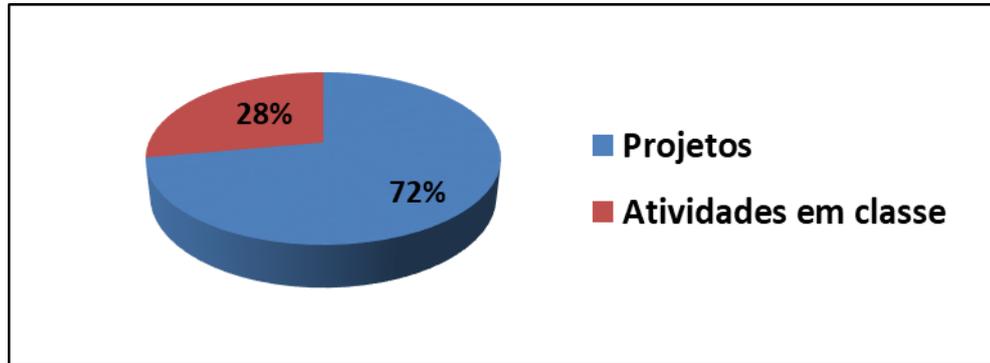
Gráfico 17- Tem acesso a materiais sobre África e Cultura Afro-brasileira nas escolas ou fora dela?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Sobre as datas alusivas à comunidade negra perguntamos aos professores como a escola tem trabalhado esses temas, obtendo os seguintes percentuais: 28% (vinte e oito por cento) disseram que datas como o dia da raça e da consciência negra é trabalhado em forma de projetos e 72% (setenta e dois por cento) disseram que trabalham em sala de aula temas que falam da população negra, mas que em geral esses assuntos são mais voltados para os conteúdos dos livros. Não haveria aqui, portanto, tratamento particular.

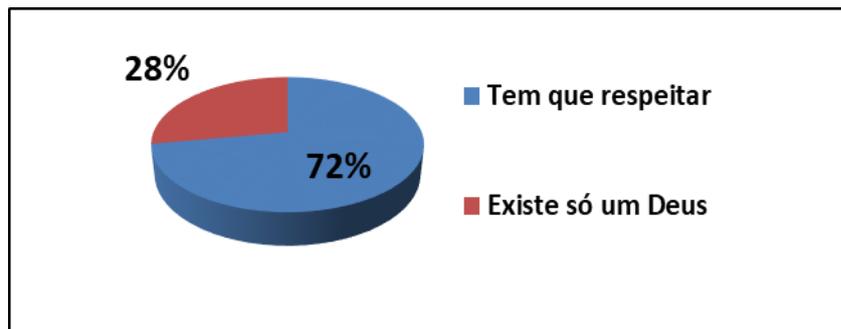
Gráfico 18- As datas alusivas à comunidade negra como a escola têm trabalhado os temas?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Quanto à administração das discussões sobre religião de matriz africana nas ocasiões em que esse tema surge em sala de aula, 72% (setenta e dois por cento) responderam que tem que respeitar e 28% (vinte e oito por cento) disseram que existe só um Deus.

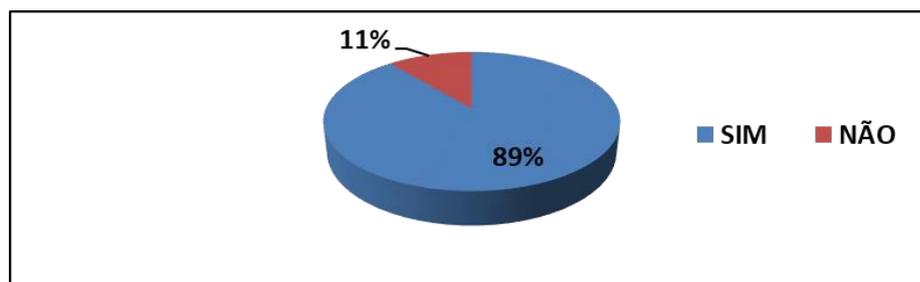
Gráfico 19- Como tem administrado as discussões sobre religião africana em sala de aula, quando estas acontecem?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Também foi questionado se escola e terreiros deveriam desenvolver atividades para fortalecer laços de proximidade, 11% (onze por cento) disseram que não deveriam realizar atividades para fortalecer tais laços, enquanto 89% por cento responderam que as duas instituições devem sim desenvolver maneiras de fortalecer a proximidade.

Gráfico 20- Você acha que a escola e os terreiros deveriam desenvolver atividades que fortalecessem esses laços de proximidade? Por quê?



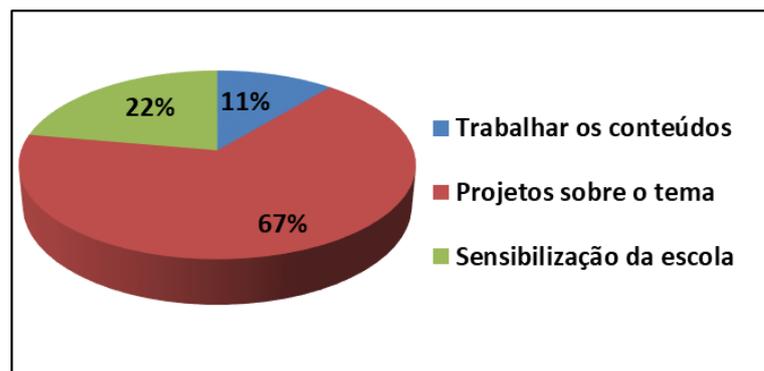
Fonte: Elaboração própria, 2019.

A professora e religiosa de matriz africana Diquinha contribui dizendo:

Que é um momento importante tanto escola quanto terreiro deve se aproximar mais por conta da dificuldade que a escola tem para falar de religião africana e nada melhor que os próprios membros para explicar dividir suas experiências na tentativa de quebrar com o silêncio e tirar a imagem negativa que a maioria dos membros que frequentam a escola tem das religiões africanas, acredito que isto é possível desde que haja interesse de ambos, mas para isso é necessário que seja feito um trabalho de sensibilização antes na escola para receber essas pessoas, outro ponto importante nesse debate é aproximar os terreiros que ficam próximo sempre há eventos nestes terreiros e a escola nunca procurou fazer um trabalho de pesquisa para que entendêssemos essas origens, garanto que na escola tem alunos que frequentam essas festas e que podem contribuir muito para esse diálogo. (Professora Diquinha, janeiro de 2019).

Ao serem questionados sobre o que achavam que deveria ser feito para que debates sobre as religiões de matriz africana acontecessem na escola, 11% (onze por cento) disseram que deveriam trabalhar mais os conteúdos, 22% (vinte e dois por cento) que deveria ser realizado um trabalho de sensibilização na escola e 67% (sessenta e sete por cento) acharam que o tema deveria ser tratado por meio de projetos. O professor Robert Freitas diz que também é importante sensibilizar a família para que, juntamente com a escola, possa trabalhar de maneira complementar evitando defasagens muito grandes entre essas duas instâncias.

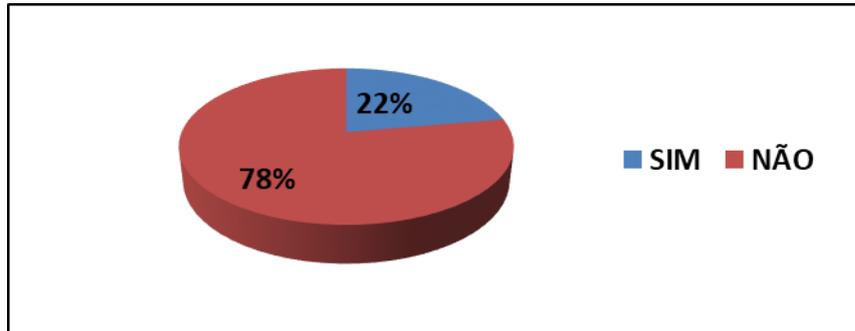
Gráfico 21- O que você acha que deveria ser feito para que debate acerca das religiões acontecesse na escola?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Quando questionados se conhecem pais e mães de santo próximo à escola, 22% (vinte e dois por cento) responderam que sim e 78% (setenta e oito por cento) disseram que não tem conhecimento disso.

Gráfico 22- Conhece pais e mães de santo que residem próximo da escola?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Aqui, novamente, encontramos uma tendência semelhante ao padrão de respostas dos estudantes, demonstrando desconhecimento com relação ao próprio espaço de inscrição do estabelecimento escolar. O que leva a crer que estamos em um quadro de forte descompasso entre os saberes escolares, as experiências dos sujeitos que dele participam e a própria história, memória e cultura do lugar.

3.6 Experiências e percepções de docentes acerca da relação entre escola e comunidade

Os resultados inquietantes dos questionários aplicados aos docentes - particularmente com relação ao grau de desconhecimento da lei e da carência de materiais - deflagraram uma série de lembranças e questões. Lembranças, em primeiro lugar, do período do convívio contínuo com a escola na condição de diretor adjunto e das ausências, silêncios e omissões que perpassaram a minha própria prática profissional ao longo dessa passagem. Inquieta, sim, pensar que minhas respostas poderiam não ter sido assim tão diferentes daquelas que recolhi dos entrevistados, agora na condição de pesquisador e com o olhar mais treinado e sensível a essas questões. É talvez por essa mesma razão, por um certo sentimento de impotência, que me impus como meta retornar ao estabelecimento escolar para saber se não haviam experiências, iniciativas e percepções entre os docentes, atuantes agora ou do passado, que já apontavam para uma possibilidade de estreitamento concreto dos vínculos entre escola e terreiros. Os relatos colhidos e expostos a seguir reunidos em clima de entrevista aberta, mas com foco sobre as relações entre a escola e os terreiros locais, como que reequilibram, em certa medida, aquilo que a abordagem anterior não permitiu captar, muito embora o quadro como um todo esteja longe de ser o ideal. Na sequência, passo então à descrição de histórias de professores e suas percepções como sujeitos atuantes e reflexivos nesse espaço relacional, expondo como esse desafio tem atravessado a prática e a experiência de docentes ao longo de várias gerações.

Professora aposentada da rede estadual e atualmente em atividade em uma escola particular do município como apoio pedagógico, Floranilde Dias da Silva, ou Flora, como é conhecida, nasceu na ilha de Guajerutiua em 30 de julho de 1951. Professora normalista com graduação em pedagogia foi diretora do Centro de Ensino João Marques Miranda durante treze anos (2002/2015). Quando começou atuar como diretora adjunta logo que veio da praia para Cururupu, a escola ainda funcionava com o jardim de infância ainda na década de 1980. Ao perceber a necessidade do Bairro de São Benedito possuir uma escola de 5º ao 8º ano, deu início ao processo para aquisição das referidas séries. Após ter organizado as turmas do ensino fundamental, engajou-se para organizar turmas do Ensino Médio, obtendo êxito em pouco espaço de tempo. Com esta nova proposta para o antigo Segundo Grau organizou anexos em: Guajerutiua Valha-me Deus, Caçacueira, São Lucas, Maracujatiua e Areia Branca.

Imagem 5- Professora Floranilde Dias da Silva/Cururupu-MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Quando rememora parte da história da escola, a professora Flora apresenta alguns fatos curiosos que sempre aconteciam no estabelecimento, notadamente os casos de possessões frequentes de alunos por entidades. Como relata, nessas ocasiões, sempre recorria aos Pais de Santo *Dário*, *Luís Afonso*, *Vicentinho* e *Fátima* cujos terreiros situavam-se perto da escola, a fim de resolver o problema. Nessas ocasiões, informa sempre ter sido recebida com muita atenção.

Outro episódio relatado, entre as lembranças da Profª. Flora foi quando, próximo aos desfiles de independência do Brasil, ela se encontrava sozinha na escola e de repente ouviu um som inexplicável que saía do armário. Acreditou momentaneamente que se tratava de alguém que tinha jogado uma pedra com bastante força, porém, ao dirigir-se para o móvel não encontrou o que supunha ter provocado o som. Sua suspeita principal é de que esse e outros

acontecimentos relatados teriam sido obras dos encantados que habitam no local, uma vez que a escola foi construída precisamente em local que pertencia a eles anteriormente. Isto é, sua visão a respeito de acontecimentos inexplicáveis na escola ou quanto a determinados desafios, a exemplo dos casos de possessão, resvala em uma percepção de que a escola, mantém vínculos com o universo religioso afro.

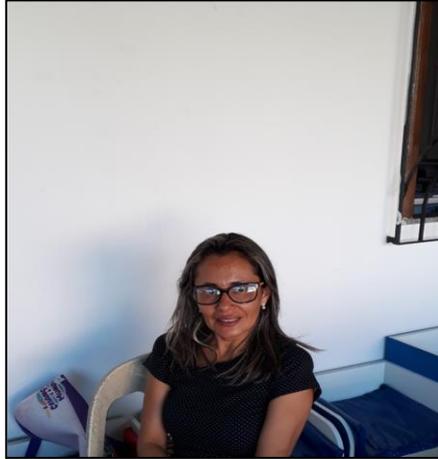
Ainda no período da sua gestão, informa que por várias vezes a escola fez parceria com o Grupo de Consciência Negra de Cururupu (GCNC) nas datas referentes à população negra, quando ministravam palestras sobre os temas referentes à cultura afro-brasileira. O objetivo prioritário das conversas era sensibilizar os alunos com relação à importância da comunidade negra no município e a valorização do pertencimento étnico. A professora Floranilde Silva acredita que *“quando se trata do envolvimento de escola e religião o que deve prevalecer é o respeito em primeiro em lugar uma vez que temos só um Deus”* (FLORANILDE DIAS DA SILVA, 2019).

Questionada sobre os terreiros que circundam a escola afirma que tinha consciência dessa proximidade, contudo, teve pouca relação com essas casas de cultos. Ocorre que sempre que acontecia alguma *coisa de espírito* com os alunos *sempre recorria a um pai de santo* próximo e ele sempre vinha ajudar. Quanto à escola:

Acredito que a escola precisa aprimorar os conhecimentos sobre as religiões como um todo principalmente sobre a religião negra para que haja mais dedicação ao trabalhar com as religiões africanas, muitos alunos e professores são praticantes no entanto tem uma certa vergonha em assumir que praticam esse tipo de culto, principalmente na escola onde a crítica ainda é maior com essas pessoas e tudo isto por que a sociedade não aceita essas coisas. (Professora Floranilde Dias da Silva, entrevista coletada em 29 de janeiro de 2019).

Dérika Sandriane da Silva Maia, trinta e nove anos, pedagoga especialista em psicopedagogia, supervisão e planejamento educacional, também aceitou falar conosco a respeito de sua experiência na escola. Natural de Guajerutiua, povoado da região, foi coordenadora pedagógica dos anexos do Centro de Ensino João Marques Miranda nas ilhas e professora na sede. Orgulha-se de ter prestado assessoria pedagógica, quando desenvolveu várias atividades para ampliar o leque de práticas pedagógicas da escola.

Imagem 6- Professora Dérika Sandriane da Silva Maia/ Cururupu-MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Indagada sobre religião a professora assume a identidade católica, pois considera que esta “*é a religião a ser seguida*”, mas afirma ser importante não “*desmerecer as outras religiões*”. Disse-nos ainda que algumas religiões protestantes ela admira, outras não. Quando questionada sobre as religiões africanas existentes em Cururupu, afirma ser leiga no assunto, no entanto, respeita o espaço de cada uma e que às vezes até visita esses cultos nas ocasiões festivas. Sobre o período em que desempenhou atribuições como orientadora pedagógica, afirma ter sempre buscado diálogo com a comunidade escolar visando estreitamento dos laços, porém, ressalta que foram poucos os projetos efetivamente executados.

Ao falar do tema a professora afirma que há uma insegurança na escolha do indivíduo quanto ao tipo de identidade religiosa que ele pode assumir no espaço escolar. Os conflitos contínuos e cotidianos criam obstáculos para que o sujeito assuma sua fé, o que faz com que muitos estudantes e até mesmo professores passem por várias religiões não se definindo em nenhuma. A professora Dérika Maia diz conhecer a Lei 10.639/2003, contudo argumenta que:

A má elaboração do currículo nas propostas que tratam dos assuntos atinentes a população negra mesmo com a obrigatoriedade os professores estão muitos despreparados para lidar com o tema. Quando Secretaria de Educação do município de Cururupu levei o tema sobre a Lei 10.639/03 para as escolas, mas senti uma falta de interesse, desconhecimento da Lei por alguns professores, alguns até já tinham ouvido falar, mas não sabiam explicar como ia funcionar dentro da grade curricular vejo que isto se dá pela falta de formação dos professores que não tiveram formações específicas sobre o tema por isso da dificuldade em adotar a Lei mesmo diante da obrigatoriedade. (Professora Dérika Sandriane da Silva Maia entrevista coletada em 29 de dezembro de 2018).

Outro fator que a professora destaca é que a sociedade não está preparada para lidar efetivamente com questões religiosas e, principalmente, a respeito das religiões negras. Acredita ainda que muitos que ali se encontram não sabem por que razões pertencem ou participam da mesma, pois há carência de esclarecimento para que de fato pudessem defender sua escolha. Reafirma que há uma rejeição da sociedade com as religiões de matriz africana.

O professor Élcio Cadete da Silva nasceu dia 20 de agosto de 1984 é formado em História pela Universidade Estadual do Maranhão e professor da rede estadual de ensino. Atualmente trabalha com comunidades quilombolas. O professor nos relatou que cursou o ensino fundamental na escola João Marques Miranda e foi nessa época que teve seu primeiro contato com as entidades. Lembra que houve vários casos de possessões na escola. Como a escola tinha (tem) dificuldade de lidar com estas questões começou a pesquisar as religiões de matriz africana com foco no Bairro de São Benedito.

Imagem 7- Élcio Cadete Silva, professor de História e Umbandista. Cururupu/MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Élcio, que se assume umbandista, diz manter um diálogo com os pais de santo do seu entorno com o objetivo de manter uma relação de proximidade com esses terreiros como forma de discutir as relações de pertencimento. Perguntado sobre religião ele relata que:

A religião não pode ser vista como cultura e sim como religião com respeito de todos. O terço da missa é a guia do terreiro, a banda de música é os tambores, a religião tem muita gente confundindo a religião, o capitalismo tem dificultado a fundamentação nos cultos, as pessoas entram nos cultos e não querem mais de aprofundar (ÉLCIO CADETE, fevereiro, 2019).

O professor enfatiza ainda o afastamento das verdadeiras tradições nos cultos afros, dado que, em sua perspectiva, muitas participam das celebrações por motivos deturpados, pois

vê-se “os salões cheio de dançantes, no entanto muitos ali estão unicamente para se firmar sem buscar a origem”.

Quanto à relação dos terreiros com a escola ele afirma que:

Os terreiros se mostram abertos para o debate, no entanto a escola não sabe lidar com essas questões, por exemplo, quando fiz o primário no João Marques tive possessões e a escola não soube lidar com a situação, houve uma época que a escola estava com constantes movimentos de entidades foi chamado um padre e um pastor para resolverem o problema esses falaram ao público sobre o problema, foi chamado o pai de santo Luís, só que este fazia as coisas só no escondido quando na verdade deveria explicar o que estava acontecendo, vemos que esse contato da escola com os terreiros só acontece assim as escuras o que confirma o despreparo da escola. Quando o pai de santo usava um banho na escola tinha que dizer que era água benta, esse sincretismo de objeto não deveria acontecer, a escola deveria nesse momento fazer uso da experiência e aproximar esse debate. (ÉLCIO CADETE, fevereiro, 2019).

Sobre a sua visão a respeito de como a instituição vê as casas de cultos próximas da escola, e da relação que esta deveria ter com as mesmas, considera que deveria haver maior aproximação entre ambas, sobretudo por que a experiência que este encontro proporcionaria na aprendizagem tanto de adeptos quanto da própria escola seria de grande valia para o combate contra o preconceito. Nessa mesma perspectiva, Élcio mostrou-se bem enfático:

A escola precisa ensinar a religião africana como religião e não como manifestação, não adianta a escola trabalhar as datas sobre a população negra e não fazer um trabalho que enraíze essas informações, a escola tem sim pessoas que frequentam os terreiros e isto tem que ser levado em consideração, o que temos observado nas escolas é que o descuido com essas questões tem aumentado à evasão escolar, tudo por conta da escola não dá atenção a essa situação, os terreiros tem sim interesse em trocar essas experiências, mas a sociedade por não está preparada acaba influenciando no espaço escolar, enquanto não enraizar essas questões o preconceito continuará a fazer pessoas não seguirem suas crenças, a seguir no que acreditam, eu sou umbandista assumido e faço o que está ao meu alcance para contribuir com o divulgação da religião. (ÉLCIO CADETE, fevereiro, 2019).

Raimunda Nonata Setubal Chaves, mais conhecida como Diquinha, nascida em 1960, é pedagoga e foi professora durante 25 anos do Centro de Ensino João Marques Miranda Atualmente não está em sala de aula. Umbandista assumida, uma das frases principais que utiliza como se fosse uma espécie de bordão é a seguinte: “Deus deixou o mundo completo de tudo”. A professora nos relatou que sua relação com a umbanda é uma relação de muito respeito e identidade. Uma das professoras mais antigas da escola, e tendo em vista seu pertencimento

religioso, indaguei sobre como era à relação da escola com a história e cultura afro-brasileira em sua época; antes e agora. Ela nos descreveu há discriminação e sempre haverá, todavia garante que muita coisa já mudou, sem explorar o elo entre as razões dessa permanência e, sobretudo, das mudanças. Como exemplo, fez questão de lembrar que à época da professora Floranilde organizou uma dança junina com seus alunos que, no final de contas, era um ritual de pajé. Dança muito requisitada naquele período, acredita que isso se dava pela curiosidade que a população tinha a época, mas defende que esse foi um passo importante para abrir fissuras no debate.

Imagem 8- Professora Raimunda Nonata Setubal Chaves/Umbandista. Cururupu-MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Sobre escola e religião africana a professora diz algo que parece ser à visão da maioria dos pais de santo, quando relata que:

Os terreiros estão sempre abertos para receber quem quer que seja, preto, branco, pobre, ricos, a nossa religião é de partilha, a escola precisa abrir espaço para que os debates ocorram, temos muitos alunos que sofrem de entidades, mas não sabem lidar quando isto acontece na escola, penso que esta realidade mudará quando professores de Sociologia, Filosofia e História começarem a falar sobre estas questões, é preciso explicar que o mesmo Deus das outras religiões é o mesmo dos terreiros, é preciso respeitar o espaço do outro, a religião do outro, eu sempre que tenho uma oportunidade converso com os alunos sobre o assunto, as pessoas não precisam se esconder, Deus deixou tudo certo no mundo. Eu sou umbandista e me assumo em qualquer lugar, não tenho como fugir ela me acompanha. (RAIMUNDA NONATA S. CHAVES, fevereiro de 2019).

A última de nossas entrevistadas é Maria Clara Cunha, professora aposentada que exerceu o magistério por 35 anos. A nossa conversa com a pedagoga ocorreu de maneira bas-

tante descontraída e em clima de grande receptividade, a exemplo dos demais entrevistados. Quando perguntada sobre seu envolvimento com a religião afro ela fez questão de frisar que não teve “*pai de santo como dizem nos cultos, pois nasci feita*”. E acrescenta que ainda hoje continua trabalhando de mesa branca, mas que também tem linha de caboclo¹⁵. Durante muito tempo dançou com o pai de santo Vicentinho, localizado no bairro do Armazém, o qual teria sido, em suas próprias palavras, um excelente médium. Sobre a escola fala que houve uma época que na escola estava acontecendo muitos casos de alunos incorporando espíritos, para resolver a situação chamaram os sacerdotes Dário e Vicentinho para realizarem *trabalhos de segurança*¹⁶ na escola, o que veio a amenizar mais a situação.

Perguntada a respeito de como ela lidou com o seu próprio pertencimento religioso dentro do espaço escolar, relatou que sempre se assumiu na escola, que desde cedo dançava e que não tinha vergonha de ser umbandista. Embora soubesse que muitos não gostavam e até houvesse situações em que colegas e alunos manifestavam desaprovação (o que nos foi relatado com certo bom humor), considera que “*isto é um dom que Deus dá para as pessoas e que elas precisam cumprir com esta obrigação*”. A imagem que nos cede para utilização neste trabalho apresentada na página seguinte expressaria, assim, parte dessa autoconsciência:

Imagem 9- Clara Maria Cunha Professora Médium/Umbandista. Cururupu-MA



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

¹⁵ Na religião afro-brasileira muitas são as formas como as entidades se manifestam, dentre estas há a linha de mesa branca. São pais, mães de santos e iniciados que desenvolvem trabalhos espirituais, neste caso específico não há a utilização de tambores os cantos são executados as entidades que se manifestam nos toques também arriam na sessão de mesa branca e realizam seus trabalhos de cura, neste sentido existem pais de santo que trabalham nas duas linhas de encantaria.

¹⁶ O trabalho de segurança realizado por pais e mães de santo é uma atividade que se desenvolve uma chamada espiritual é feito um trabalho para que as entidades que se manifestam naquele local incorporando nas pessoas se afastem ou até mesmo a pessoa que incorpora fica protegida pela orientação dos pais de santos através de suas linhas de encantados.

Procuramos saber da professora a respeito de como a escola enxergava os terreiros que ficavam nas proximidades do estabelecimento e como ela concebia o papel da escola nesse contexto. Sua resposta como que retoma o mesmo eixo argumentativo dos demais.

A escola sabe abertamente que os casos de alunos que recebem entidades existem, que quando foi diretora adjunta sempre procurava aproximar o debate entre os alunos, mas as vezes as situações que algumas pessoas não compreendem, acredito que a escola precisa fazer um trabalho mais direcionado para as religiões, começamos uma vez a chamar dois pais de santo para explicar sobre o que acontecia na escola mas só que isto foi a muito tempo, precisamos entender uma coisa “ nós somos galinha se Deus, se ele chama um filho seu para exercer uma função ele tem que exercer, até mesmo na hora da morte se Deus escolhe um filho tem que ir, Deus dá Deus tira, assim mesmo é com a religião. (Clara Maria Cunha 2019).

A escola tem sua função enquanto escola para ajudar esses alunos, agora às coisas só não estão melhores por que os umbandistas não se unem para fazer as coisas acontecerem, talvez se tivesse mais união a situação seria outra, mas o importante é que estamos tentando fazer alguma coisa, por exemplo eu faço minha parte explico como são as coisas e espero que entendam afinal cada um tem que seguir seu destino, o destino que Deus lhe deu (Clara Maria Cunha 2019).

Em síntese, parece fato incontestado entre os docentes a importância que deve ser dada ao estreitamento de relações e de compreensões entre escolas e terreiros. Outro aspecto que fica evidenciado nos relatos é que, na prática, a resistência parece vir predominantemente da cultura escolar, visto que os terreiros e suas lideranças sempre deram mostras práticas de interação e abertura de vias de diálogo. A questão se torna ainda mais intrigante quando se percebe que essas relações não são estreitadas, mesmo que os próprios docentes também pertençam a religiões afro-brasileiras. Quer dizer, geralmente quando pensamos na questão da inclusão dos temas relativos à história e cultura afro-brasileira no espaço escolar levantamos a questão do pertencimento religioso dos estudantes, mas poucos são os trabalhos que problematizam como os professores lidam com sua própria identidade religiosa nessas condições. Embora não seja esta a questão principal da presente pesquisa, trata-se de um problema que requereria análise mais cuidadosa, uma vez que abre um insuspeitado espaço para pensar as resistências oriundas da forma escolar hegemônica para inclusão dessa temática.

Tendo explorado como a comunidade escolar e seus agentes percebem as relações entre escola e terreiro, passaremos no capítulo seguinte à exploração da própria dinâmica comu-

nitária, de onde retiramos algumas importantes lições para aplicação das oficinas pedagógicas que compuseram o produto final desta dissertação.

CAPÍTULO 4 – DA COMUNIDADE PARA A ESCOLA: histórias, percepções e experiências de um diálogo possível

*Meu São Benedito, sua manga cheira
A cravos e rosas e flor de laranjeira
Meu São Benedito já foi cozinheiro
E hoje é santo de Deus verdadeiro
Meu São Benedito estrela do norte
Guiai-me meu santo na vida e na
Morte.*

(Domínio popular)

Talvez um dos fatos mais curiosos no decorrer da pesquisa foi à constatação de muitos relatos de que alunos eram incorporados por encantados nos horários de aula. Como vimos nas entrevistas, esses acontecimentos são interpretados pelos docentes em função do local onde a escola foi construída. Vários deles chegaram mesmo a explicar que, como não pediram permissão para construção da escola aos donos do local, os “encantados”, as *possessões* ocorriam. Outro fato importante relatado pelos docentes foi que, sempre que ocorriam fatos dessa natureza, eles chamavam um pai de santo de um terreiro próximo à escola para que assim o problema pudesse ser resolvido. Inclusive, em uma dessas visitas para auxiliar alunos incorporados, um pai de santo teria advertido quanto à necessidade de realizar um trabalho de despacho para que este tipo de situação parasse de acontecer. Como será visto no decorrer deste mesmo capítulo, esses relatos também são muito comuns entre pais e mães de santo que vivem próximos à escola.

Para o momento, é oportuno destacar o fato básico que esteve no ponto de partida deste trabalho, qual seja: desde que tive a oportunidade de atuar profissionalmente na referida escola, sempre achei impressionante a quantidade de terreiros próximos ao estabelecimento de ensino sem que essa situação produzisse efeitos sobre as iniciativas pedagógicas em curso, voltadas para o diálogo e integração com a comunidade neste plano. Obviamente, devo incluir nesse quadro as próprias dificuldades que tive. Essa dissertação resulta justamente desse incômodo e do sentimento de impotência decorrente disso, como tive a oportunidade de enfatizar páginas atrás.

Ocorre que, observado com o olhar treinado pela passagem no mestrado em História, Ensino e Narrativas, pude notar que essa disjunção entre escola e comunidade é bem maior. A impressão que se tem é de que a escola constitui uma espécie de forte contra as incursões, aberturas e janelas criadas pelo cotidiano mesmo da comunidade, como se pode notar ao observar a importância das diversas festas populares que ocorrem no bairro. Visto desta perspectiva, já não se trata aqui tão somente das religiosidades afro-brasileiras, como também da própria dificuldade de incorporar ao espaço escolar as temáticas culturais e históricas mais amplas conectadas aos saberes e fazeres da cultura africana e afro-brasileira, o que esteve no princípio do formato final de nossa proposta pedagógica. Em síntese, a reflexão sobre esse quadro levou-me a tentar compreender como a instituição escolar encontra-se em pleno descompasso com a integração ao mundo cultural e histórico das próprias camadas populares e suas diferentes representações.

Enquanto no capítulo anterior exploramos de maneira diagnóstica como a cultura escolar selecionada lida e percebe as relações entre escola e o legado da história e cultura afro-brasileiras, neste trabalho pretendemos explorar parte da história do bairro e dos terreiros, com foco sobre as casas localizadas próximo à escola. Para tanto, após tecermos algumas considerações a respeito das pesquisas realizadas nesse campo de estudos (baseando-nos principalmente nos trabalhos regionais disponíveis a respeito), passamos a uma breve incursão sobre a dinâmica do bairro e de suas festas populares, as histórias e memórias dos terreiros e lideranças religiosas principais e suas visões sobre as relações entre terreiros e escolas. Em particular, neste último eixo, objetivamos saber dos Pais de Santo que aceitaram dar entrevistas como eles observam o papel da escola naquela configuração. Por fim, voltamos para a descrição das oficinas que realizamos na escola.

Convém esclarecer que, se optamos por posicionar as oficinas neste capítulo que, em tese, seria mais voltado para o contexto externo da escola - o bairro, seus terreiros e pessoas, é porque concluímos haver um potencial educativo notório no movimento que vai dos terreiros para a escola. Como visto ao longo das oficinas realizadas, a sensação que fica é de que somente através da realização de atividades planejadas didaticamente a partir do próprio local é que a instituição escolar e seus profissionais poderão avançar no alcance de metas que já estão claras, muito embora encontrem diversas resistências para sua efetivação. As oficinas constituíram, pois, uma ocasião para promoção do encontro desses dois mundos, tão próximos geograficamente, contudo ao mesmo tempo tão distantes em termos de reconhecimento.

4.1 Perspectivas de investigação sobre a história e cultura afro-brasileiras no Maranhão

Durante a última década, muita coisa mudou também no âmbito das religiões no Brasil. O censo de 2000 nos diz que o país está hoje menos católico mais evangélico e menos afro-brasileiro. Velhas tendências foram confirmadas, novas direções vão se impondo. Religiões recém-criadas se enfrentam com as mais antigas; velhas religiões assumem novas formas e veiculam renovados conteúdos para enfrentar a concorrência mais acirrada no mercado religioso. (PRANDI, 2003, p. 16). Neste cenário de trânsito e novas denominações religiosas ressaltamos a importância de revisitar algumas concepções sobre religião afro-brasileiras. Trata-se de um exercício importante não apenas para municiar o trabalho com os aportes das pesquisas realizadas sobre o tema, como também para fundamentar as intervenções pedagógicas no cenário escolhido.

Oriundas de formações sincréticas no processo de escravização as religiões afro-brasileiras mais antigas foram formadas no século XIX (PRANDI, 2000). Ao longo de todo empreendimento colonizador, o catolicismo era a religião do Estado, participando ativamente do processo de afirmação do ethos europeu. Nessa conjuntura, as tradições religiosas africanas eram vistas como formas religiosas demoníacas, devendo, conseqüentemente, ser extirpadas. Para manter suas formas doutrinárias originárias, os africanos trazidos para o novo mundo tiveram que adotar então estratégias de sobrevivência e adaptação. O sincretismo que se pode identificar em diferentes festas religiosas populares e, particularmente, na maneira como se combinam no universo afro-católico as relações entre santos e orixás no Brasil e nas Américas resultam concretamente dessas estratégias (FERRETTI, 1998). Obviamente, além das estratégias de resistência, o que entra em pauta aqui também é a recriação de uma África simbólica cuja força e penetração estende para muito além do âmbito propriamente religioso (PRANDI, 2000).

Seja como for, o fato é que as formas religiosas de origem africana firmaram espaço em solo brasileiro, seja através do candomblé¹⁷ (PRANDI, 2000) na Bahia, do tambor de mina¹⁸ do Maranhão (FERRETTI, 1996) do xangô¹⁹ de Pernambuco e do batuque²⁰ do Rio Gran-

¹⁷ Candomblé é uma religião afro-brasileira derivada de cultos tradicionais africanos, na qual há crença em um Ser Supremo e culto dirigido a forças da natureza personificadas nas formas ancestrais divinizados: orixás, voduns ou inquices, dependendo da nação, o estado da Bahia concentra um grande número de terreiros de candomblé, as casas são dirigidas por babalorixás e yalorixás estes dirigentes possuem os conhecimentos do culto e sua indicação é feita pelos orixás através do jogo de búzios. (PRANDI, 2000, p. 61).

¹⁸ É a denominação mais difundida das religiões afro-brasileiras no Estado do Maranhão. A palavra tambor deriva da importância do instrumento nos rituais de culto. Mina deriva de negro-mina, de São Jorge

de do Sul (PRANDI, 2000, p. 62), da Umbanda²¹ (FELINTO, 2012) no Rio de Janeiro, entre outros. Trata-se, no entanto, de uma história de resistência que ainda se prolonga no tempo, dado que os cultos ainda sofrem perseguições por todo país e não são poucos os exemplos contemporâneos concretos de intolerância religiosa no Brasil. Em grande medida, isto se deve à própria maneira como essas religiões foram concebidas pelo discurso religioso dominante.

Mesmo diante das práticas de intolerância. Os cultos afro-brasileiros sobrevivem como uma rede de resistência e apoio à população afrodescendente. Vale explicitar as denominações mais populares no Brasil. O candomblé que se instalou no estado da Bahia se desenvolve em forma de casas templos onde a maioria dos adeptos moram e desenvolvem cerimônias às entidades. Os deuses cultuados nesta prática religiosa são os Orixás, forças da natureza que invocados incorporam nos seus filhos e executam danças sagradas. Paramentados com suas vestes rituais, nos cultos eles executam também processos de cura e conversas com os participantes (FELINTO, 2012). Os orixás mais populares no Brasil são: Exú, Ogum, Iansã, Oxum, Oxóssi, Ossaim, Obalouaê, Oxumeré, Iemanjá, Xangô, Nanã e Oxalá todos esses deuses possuem características específicas, cores, ferramentas e liturgias que acompanham a dança ritual, como teremos a oportunidade de destacar no produto desta dissertação.

O Tambor de Mina, popularmente difundido no Maranhão, não se diferencia em muito do candomblé. Os cultos acontecem em invocação aos Voduns e Caboclos que visitam os terreiros incorporando nos iniciados. O ritual inicia-se em língua de acordo com a nação ao qual pertencem. Os Voduns, assim como os orixás, são forças que simbolizam elementos da natureza. No Maranhão há três importantes casas que foram fundadas por mulheres africanas

da Mina, denominação dada aos escravos procedentes da “costa situada a leste do Castelo de São Jorge da Mina” no atual República do Gana, trazidos da região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagôs. (FERRETI, 1996, 35).

¹⁹ Xangô de Pernambuco, também conhecido como Xangô do Recife, é uma religião afro-brasileira. O nome é dado em virtude da popularidade e importância de Xangô nessa região. (PRANDI, 2000, p. 60).

²⁰ Batuque é uma denominação as religiões afro-brasileiras de culto aos orixás encontrados principalmente no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, de onde se estendeu para os países vizinhos tais como Uruguai e Argentina. O batuque é fruto de religiões dos povos da Costa da Guiné, do Benim e da Nigéria, com as nações Jêje, Ijexá, Oyó, Cabinda e Nagô. Hoje, o Batuque possui centenas de casas e inúmeros praticantes e adeptos. (PRANDI, 2000, p. 62).

²¹ A Umbanda é uma religião brasileira que sintetiza vários elementos das religiões africanas e cristãs, porém sem ser definida por eles. Formada no início do século XX no sudeste do Brasil a partir da síntese com movimentos religiosos como o Candomblé, o Catolicismo e o Espiritismo. É considerada uma "religião brasileira por excelência" com um sincretismo que combina o Catolicismo, a tradição dos orixás africanos e os espíritos de origem indígena. (FELINTO, 2012, p.15).

e possuem grande longevidade: a Casa das Minas²² (FERRETI, 1996) que pertence ao tronco Jêje Nagô; a Casa de Nagô²³ (FERRETI, 2009) que pratica ritos da cultura nagô e a Casa de Fanti-ashanti²⁴ com predominância da Cultura Ashanti. (FERRETI, 2000).

Igualmente, como nas tradições religiosas em África estas casas trabalham na ideia de hierarquia tendo na pessoa do pai e da mãe de santo os responsáveis por conduzirem os cultos. Na Casa das Minas os Voduns são representados sobre a noção de famílias sob o comando de seus chefes. Os mais conhecidos são: Tói Zomadônu o dono da Casa das Minas, família de Quevioçô, família de Tói Acóssi Sapatá Odan, Tói Dadarrô, Tói Doçú-Bogueçagajá, Tói Bedigá, Nochê Sepazin e Tói Averequête (FERRETI, 1996). A Casa de Nagô dedica-se aos cultos dos orixás nagôs, como: Afrekete, Ogum, Iemanjá, Logunedé, Yewá, além de contar também com entidades caboclas chamadas de Gentis a exemplo de Dom Luís Rei de França, Dom João, Dom Floriano, Seu Zezinho de Amaramadã, Rei da Turquia, Seu Légua Bogi, João da Mata (FERRETI, 2009). A Casa de Fanti- Ashanti é uma conhecida casa de culto no Maranhão que realiza toques de mina e baião, (FERRETI, 1991).

Outro forte aspecto da religião afro-brasileira é a Umbanda, considerada como uma crença genuinamente brasileira. A Umbanda tem seus fundamentos firmados com elementos do candomblé, catolicismo e espiritismo, combinando uma variedade de entidades que se manifestam nos terreiros em casos de iniciados (FELINTO, 2012, p.15). Os ritos são diversificados na maneira como se desenvolvem. Os cultos se apresentam com entidades das mais diferentes nações, como: índios, orixás, fidalgos e caboclos, entre outros, o que a torna uma manifestação diversificada.

²² Tambor de mina é uma religião de matriz africana organizada no Maranhão na primeira metade do século XIX) FERRETI, M., 2009, p. 2). A Casa das Minas, ou Querebentã de Zomadônu, localizada na Rua São Pantaleão, atual Rua Senador Costa Rodrigues, bairro da Madre de Deus, em São Luís, é a mais antiga casa de religião afro-brasileira do Maranhão. Foi, provavelmente, fundada em meados do século XIX por negros jêje oriundos do sul de Benin (antigo Daomé). A memória oral, transmitida entre as gerações, conta que a Casa das Minas foi fundada por Maria Jesuína – que adorava Zomadônu e que teria passado pelo ritual para se tornar mãe ainda na África. (FERRETI, 1996, p. 39).

²³ A Casa de Nagô é uma casa de Tambor de Mina localizada no centro histórico de São Luís, no estado do Maranhão. Dedicada ao culto dos orixás nagôs, foi fundada à época do Brasil Império, por malungos africanos. Dedicada ao culto dos orixás nagôs, possuindo hierarquia matriarcal, uma de suas mais importantes vodúnsis foi a Mãe Dudu, por quem era conhecida Victorina Tobias Santos (1886-1988), filha de Iemanjá e que muito contribuiu para o seu tombamento. (FERRETI, M., 2009, p.3).

²⁴ A Casa Fanti-Ashanti foi fundada em 1954. Os Fanti e os Ashanti eram povos da antiga Costa do Ouro, atual República de Gana. É uma Casa de Mina e Candomblé que mantém a tradição desde sua fundação. Há também rituais ligados à pajelança, ao catolicismo popular (Espírito Santo). (FERRETI, M., 2000, p.5).

Em suma, como bem destacado por Carlos Benedito Rodrigues da Silva (2015), essa é uma história de sincretismo que emerge a partir da própria diáspora, que perpassa as relações assimétricas entre colonizadores e colonizados, mas que também denota o movimento dinâmico de transgressão, adaptação, irreverência que é protagonizado pelos negros e afrodescendentes e que constroem novas relações com a religiosidade. O que “resulta, portanto, em novos elementos interpretativos, que dão conta da análise de um cenário social altamente pluralizado, de reconstrução das tradições, de redefinições de identidades, de ressignificações da vida cotidiana” (SILVA, 2015, p. 161).

Deslocando um pouco o eixo de argumentação anterior, valeria à pena tecer algumas considerações a respeito das pesquisas realizadas sobre religião e cultura popular no Maranhão. Para tanto, recorro principalmente ao trabalho de Ferretti (2015), um dos principais responsáveis pelo incentivo ao estudo sobre as religiões de origem africana na região. Conforme o autor, diferentemente de outras regiões, como a baiana, no Maranhão é basicamente a partir da década de 1980 com os trabalhos do próprio autor e da pesquisadora Mundicarmo Ferreti que a temática começa a ganhar destaque dentro da universidade. Paulatinamente, umas séries de alunos da graduação e do mestrado começaram a redigir trabalhos sobre religiões de origem africana nos quadros do Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular, iniciado em 1992 no Departamento de Sociologia e Antropologia e em diversos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Da mesma forma, ganha destaque os trabalhos publicados no Boletim da Comissão Maranhense de Folclore (CMF) conformando aportes fundamentais para o estudo da temática em nosso meio (FERRETTI, 2015). Deve-se dar destaque também às pesquisas que vêm sendo realizado por Silva (2015) acerca das festas populares e que tem também enfatizado o quanto há um entrelaçamento de diferentes religiosidades e culturas na população maranhense.

4.2 Descrevendo o bairro São Benedito: festas populares e trânsitos religiosos

O Bairro São Benedito faz divisa ao leste com os bairros de Ceará e Centro (Travessa Comandante José Santos) ao norte com os bairros Centro e Brasília (Rua Getúlio Vargas) ao oeste com o bairro Rodagem (Rua Joaquim Reis) ao sul faz divisa com o Rio São Lourenço (FUNASA, 2019). Atualmente possui um conjunto arquitetônico de 1.016 (mil e dezesseis) prédios distribuídos entre residências, prédios comerciais, igrejas e terreiros de cultos afros. Apresentamos abaixo um mapa para permitir a visualização do perímetro do

bairro. Atenção deve ser dada à posição geográfica do Centro de Ensino João Marques Miranda, posicionado no centro do bairro.

Imagem 10- Mapa do Bairro de São Benedito.



Fonte: Google Maps, 2019.

Do ponto de vista da distribuição dos estabelecimentos religiosos o bairro está distribuído da seguinte maneira: na Praça Siqueira Campos fica localizada a igreja de São Benedito; na Travessa Vilela de Abreu está situado o Templo da Igreja Quadrangular e na Rua João Miranda o Templo da Assembleia de Deus, e em todo bairro localizamos 18 (dezoito) terreiros de religião de matriz africana e 09 (nove) *quartos altares*²⁵ dos quais falaremos mais adiante. A população que reside no bairro gira em torno de 2.439 (dois quatrocentos e trinta e nove) habitantes (FUNASA, 2019) e da mesma forma que para o restante do município, o público é majoritariamente negro.

A história do bairro possui uma relação muito próxima com o aparecimento da imagem de São Benedito. Populares contam que ela foi encontrada sobre uma pedra onde foi edificado o primeiro barracão para realização dos primeiros cultos, local onde hoje está construído o santuário ainda conforme esses relatos, a referida imagem possuía algumas características como mudar de local, jorrar sangue ao ser perfurada, tendo, inclusive, sido levada à Santa

²⁵ Denominação empregada para se referir a espaços onde os pais, mães que ainda não possuem barracão exercem suas atividades espirituais dentre estas trabalhos de consultas e curas e obrigações, onde guardam seus relicários, para os filhos de santos é o espaço onde iniciam sua aprendizagem até assumirem postos de pais e mães de santo (AHLET, 2016, p. 277). Há religiosos que preferem os quartos altares em vez de barracões afirmando ser muita responsabilidade assumir um terreiro. Encontramos muitos casos na pesquisa como o Senhor Sebastião Conde que afirma preferir seu quarto de segredo em virtude de ter outras profissões e não poder se dedicar aos cultos (BASTINHO, 2019).

Sé (RIBEIRO, 2014). Esta compõe, inclusive, parte das principais narrativas alimentadas em torno do conhecido festejo ao Glorioso São Benedito.

De maneira geral, conforme o historiador Paulo Henrique Ribeiro (2014), o surgimento dos primeiros cultos em homenagem ao santo remonta a meados do século XIX. Para tanto, destacou-se o papel da Irmandade negra de São Benedito, a qual, apesar de não ser regulamentada, seguia os mesmos padrões de irmandades registradas. A notoriedade e longevidade histórica do festejo remonta, portanto, a esse contexto. (COSTA, 2014)

Quanto à construção das edificações, Ribeiro (2014) afirma que a primeira igreja em devoção ao santo foi construída em 1871, tendo sido reformada e ampliada em 1926. O templo que seguia os padrões com apenas uma torre sineira teve sua fachada alterada para o atual modelo somente em 1986, permanecendo hoje com três torres, tendo sido chamado desde então de Santuário de São Benedito (COSTA, 2014).

O Bairro de São Benedito tem no festejo ao padroeiro um exemplo muito concreto dos fortes trânsitos entre o sagrado e o profano na localidade. O festejo acontece na primeira semana de outubro, em forma de novenário católico, possuindo um século e meio de festividade. Além das missas, o festejo também conta com uma série de outras atividades organizadas por grupos de leigos. Destaca-se, nesse sentido, as atividades de músicas de orquestra à noite e o tradicional leilão que acontece ao término das missas. Neste, os objetos leiloados são oriundos de promessas feitas por devotos que comprovam o recebimento de graças alcançadas por intermédio do santo. Além das festividades, durante os dias de festejo há pagamentos de promessas, ofertas de presentes, vigília. Pungadas e rimas na roda de tambor também são organizadas recorrentemente.

Àqueles que já estão acostumados com o sincretismo dessas festas religiosas, talvez não se torne assim tão claro o quanto esses eventos mesclam símbolos culturais e identitários distintos, criando um acontecimento social bastante dinâmico. Esse ambiente de trocas e trânsitos religiosos torna comum ao longo do ciclo dos eventos na localidade à introdução do tambor de crioula, de ladainhas, toque aos voduns, homenagens a caboclos e procissões. Essas práticas evidenciam a dinâmica religiosa que é constitutiva do bairro de São Benedito, com seus templos católicos, templos-terreiro e templos de matriz africana que de uma forma ou de outra aglutinam a população que transitam nos campos da religiosidade popular cururupuense.

Inferimos, portanto, que esses devotos em sua maioria, antes mesmo de participarem de atividades que aos olhos de muitos desconstruía a imagem idealizada do bom devoto, participam religiosamente dos cultos de matriz católica, demonstrando como o festejo cami-

nha com essa dinâmica. Os tambores que soam em homenagem ao santo traduzem ao mesmo tempo uma troca nesses espaços de religiosidades, mas também a permanência de uma cultura ancestral que vieram com os negros escravizados para esta terra, isto evidencia que a “associação entre sagrado e profano dentro da cultura negra, permitiu que esses transladados e seus descendentes cultivassem não só uma cultura musical, mas também uma permanência religiosa de sua terra” (CUTRIM, 2016, p.264).

Há exatos oitenta anos o cotidiano do bairro é animado por um coro de vozes, sobretudo nos dias de festejo sendo a melodia mais executada. O hino em louvor a São Benedito guarda um fato curioso acerca de sua composição. Tendo sua primeira versão composta no ano de 1938 (MARLINA MIRANDA 2019)²⁶ pelos cururupuense Manoel Miranda e Liberalino Miranda, músicos renomados na memória no bairro, foi somente décadas depois, quando da vinda da missão canadense para Cururupu, que o hino adquiriu o seu formato final, devido à colaboração do Padre João Fillion, o qual inseriu duas estrofes na composição. Expomos abaixo o hino em sua versão mais atual – aquela que é entoada nas atividades regulares do festejo.

Há humildade privilégios de almas puras, que os anjos cultivam nesta Val/
quero tê-la como tu bem a tiveste/ sendo meu fanal.

(Refrão)

Vê teus filhos na tormenta desta vida/ Benedito lá no seu trono de luz/ roga a
Deus uma benção bem fecunda /ao país da santa cruz.

Deus altíssimo no céu te resplandece/ povo humilde nesta terra te bendiz/
manifesta-se em cantos de louvor gente bem feliz.

Glorifico nesta hora e para sempre/ o teu nome excelso em cada geração/
manso e puro como tu São Benedito/ quero ser cristão.

Tu que vives lá perto do nosso Deus/ ensinai-nos a praticar o amor/ para que
também conquistemos os céus/ com todo ardor.

Fortifica-nos em nossa caminhada/ para um Reino de verdade e de paz/ con-
fiantes esperamos tua ajuda/ que tudo nos faz. (Manoel Miranda/ Liberalino
Miranda/ João Fillion/ Marlina Miranda).

Com efeito, caberia também destacar a importância de outro festival que tem lugar no Bairro de São Benedito. Trata-se do Festival de Carro de boi que é realizado no mês de novembro, exatamente no Dia Nacional da Consciência Negra. A história do festival tem início no ano de 2011 por iniciativa da Associação de Moradores de Rio de Pedra e o Instituto Negro Cosme. Maria de Nazaré, que é uma das organizadoras, narra que o festival tem uma história bastante interessante.

²⁶ Marlina Miranda é uma professora aposentada que reside no bairro de São Benedito, filho do músico cururupuense Manoel Miranda, é pesquisadora de cultura popular, compositora e foliã é a guardiã dos antigos blocos de mulheres há 16 anos comanda o Bloco de Mulheres “*COMO ANTIGAMENTE*” no carnaval de Cururupu. (MARLINA MIRANDA 2019).

De acordo com a informante, quando da visita de um pesquisador que estudava as comunidades quilombolas e que achou muito bonito o som que era emitido pelas rodas dos carros de boi quando estas estavam em movimento, este propôs à comunidade que realizassem alguma atividade para evidenciar aquele som e aquele hábito cultural. Segundo argumento, além do som, os carros de boi eram sinal de uma resistência que mereceria ser celebrada em um festival.

Imagem 11- Festival do Carro de Boi na Praça São Benedito/ Cururupu/MA



Fonte:<<http://cururupu.ma.gov.br/noticia/x-encontro-de-carro-de-bois-cortejo-acontece-neste-domingo/282>> Acesso em: 10 de mar. 2019.

Ainda conforme nossa informante, logo no início, o evento foi realizado no bairro do Armazém (Praça Guarani) o que ela considera não ter tido o objetivo esperado. Já no ano seguinte ele foi transferido para a Praça de São Benedito ganhando o status que tem hoje. O evento acontece em três dias. Uma semana antes da culminância são realizadas atividades de Ação Social. Durante essa atividade os organizadores providenciam uma equipe de médicos e enfermeiros para realizar diferentes atividades como aferição da pressão e testes laboratoriais rápidos. Além disso, na abertura da festividade é realizada a missa dos quilombos. Porém, para Maria de Nazaré essa missa acaba por não ter o mesmo público esperado das missas tradicionais, visto que parece haver resistência por parte de uma parcela da comunidade que não aceitam a missa aos moldes como se apresentam. Por fim, encerra afirmando que:

Pra nós começarmos essa missa tivemos que recorrer a Meridelma que faz parte da igreja pra nos ajudar a organizar a missa na igreja, mas mesmo assim ainda tem resistência de alguns membros. Eles vão

ter que se acostumar porque o santo é negro e a missa é pra negro, que eles queiram ou não nós vamos resistir, nós temos que mostrar nossa cultura. (MARIA DE NAZARÉ, 2019).

Na programação há uma noite cultural com demonstração de manifestações afro e ao final a realização do Concurso Beleza Negra Mirim. No terceiro dia logo pela manhã é oferecido um café da manhã partilhado em que as comunidades contribuem com uma iguaria da sua produção. Atualmente o café é servido em dois extremos da cidade: um no bairro de Rodagem no Sítio Pascoal e outro no bairro de Pitombeira. A culminância acontece com a saída dos dois cortejos com os carros se encontrando no bairro Rodagem onde inicia o cortejo pelas ruas de Cururupu guiadas por grupos de tambor de crioula.

Nesse Festival, o cortejo é composto da seguinte forma: carro cantador, carro original com as sébias²⁷ e carro ornamentado com elementos da roça. Ao final do evento são entregues troféus e certificados aos participantes. Ressalta-se que dentro do contexto histórico dos festejos realizados no bairro de São Benedito há uma participação efetiva dos devotos, cada um com suas próprias peculiaridades. Outro aspecto a ser destacado, além da forte presença da comunidade, é que esses festejos conferem lugar especial à presença dos símbolos negros. Quer dizer, além de alimentarem devoções e ofertarem diversão aos seus fiéis e participantes, dando mostras do caráter intrinsecamente sincrético das festas populares, eles também constituem iniciativas que contribuem para a valorização da memória, dos legados e valores associados à população negra e sua ancestralidade.

Quer dizer, seria questionável perceber nesses eventos somente o seu cunho festivo propriamente dito. É notória a presença da busca de atividades que reverenciem a resistência do povo negro ao longo da história bem como o papel devotado dos envolvidos em trabalhar a questão política como forma de evidenciar o papel do movimento negro. Maria de Nazaré, ao se referir sobre os caminhos que o Festival deve traçar, argumenta que a pretensão é que esses movimentos cheguem às escolas fazendo parte do calendário como uma atividade que agrega valores à comunidade e, sobretudo resgata a ancestralidade da formação do povo cururupense. No tocante a isto percebemos a importância dos festejos e das histórias vivenciadas no bairro como uma construção de identidades compartilhadas a partir das quais esses sujeitos organizam formas de demarcar os espaços como possíveis de reaver as contribuições das populações ali envolvidas na formatação da sociedade cururupuense inserindo nisto a participa-

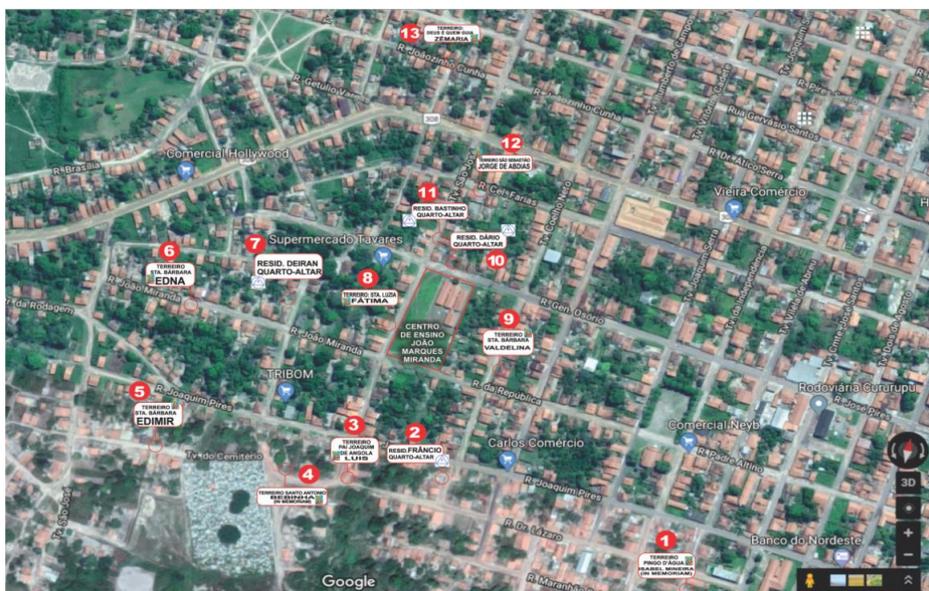
²⁷ Trama de vara e cipó feita para colocar do lado da mesa do carro auxiliando na proteção dos materiais ali alojados, atualmente as sébias são feitas de ripas com prego, no Festival de Carro de Boi o critério são sébias artesanais feitas em material bruto.

ção dos diferentes povos que contribuem para esta organização observamos nestes eventos uma convivência nas relações que aproximam os envolvidos numa construção de parcerias.

4.3 Histórias de terreiros, terrenos de memórias e de histórias

A finalidade principal deste tópico é descrever e apresentar algumas das histórias de pais e mães de santo que aceitou nos dar entrevistas, e cujos terreiros situam-se em torno do Centro de Ensino João Marques Miranda. Essas entrevistas foram realizadas em tom de bastante receptividade, muito embora as respostas obtidas tenham sido bastante tímidas. Seja como, a despeito do caráter conciso das respostas e daquilo que é suscetível de ser discutido aqui, ainda assim suas histórias ajudam a compreender parte da história do local e das relações entre terreiros e escolas. A compreensão disso é tanto mais importante quanto se sabe que a escola se encontra em uma situação limítrofe com diversos terreiros, o que poderia favorecer uma aproximação entre esses espaços e seus processos educativos. Abaixo segue um mapa em que indicamos os terreiros que existem próximos ao estabelecimento de ensino.

Imagem 12- Terreiros do Bairro de São Benedito



Fonte: Google Maps, 2019.

Apresentamos uma lista dos terreiros e dos quarto altares que circundam o Centro de Ensino João Marques Miranda e seus dirigentes. Em boa medida, são esses espaços e suas atividades que dinamizam o calendário afro-religioso cururuense.

01. Terreiro Pingo D'água²⁸ - Mãe de Santo Isabel Mineira (in memoriam). Travessa Vilela de Abreu s/n.
02. Quarto altar- Pai de Santo Frâncio Jânio Veras-Travessa Coelho Neto nº 53.
03. Terreiro Pai Joaquim de Angola- Pai de Santo Luís Afonso-Travessa São José nº 01.
04. Terreiro Santo Antonio-Mãe de Santo Maria Bebo Soeira ²⁹(in memoriam). Rua Dr. Lázaro Ramos s/nº.
05. Terreiro Santa Bárbara- Pai de Santo Edimir Mota- Rua Clodoaldo Ribeiro nº- 39.
06. Terreiro Santa Bárbara- Mãe de Santo Edina Pires- Rua João Miranda nº 245.
07. Quarto altar- Pai de Santo Deiran- Rua Joaquim Reis nº 38.
08. Terreiro Santa Luzia- Mãe de Santo Fátima Cordeiro-Travessa São José nº 207.
09. Terreiro Santa Bárbara- Mãe de Santo Valdelina-Travessa Coelho Neto nº 74.
10. Quarto altar- Pai de Santo Dário-Rua General Osório nº 250.
11. Quarto altar- Pai de Santo Sebastião Conde- Travessa São José nº 43.
12. Terreiro São Sebastião - Pai de Santo Jorge de Abdias- Rua Celso Farias nº247.
13. Terreiro Deus é quem Guia - Pai de Santo José Maria Ramos-Rua Joãozinho Reis nº316.
14. Quarto altar- Iniciada Tereza Cadete Rua-Joaquim Reis nº 33.

²⁸ O Terreiro Pingo d'água considerado o primeiro terreiro de Tambor de Mina em Cururupu, fundado na década de 1920, o terreiro era uma construção em forma de navio em homenagem ao seu guia Marinheiro, nos dias de toque era içada a bandeira nas cores azul e branco marcando o início das festividades em homenagem aos voduns, guias e caboclos da casa (FERRETI. M, 2015, p.168). A menção ao Terreiro Pingo d'água se deu por conta dos relatos que coletamos dos entrevistados, a dirigente que faleceu na década de noventa faz parte do repertório de memórias do bairro, portanto achamos importante a alusão muito embora merecida independente dos relatos, pois acreditamos tratar-se de uma grande referência para os cultos afro-cururupuense.

²⁹ Maria Bebo Soeira ou simplesmente Maria Bebinha foi uma importante e conhecida mãe de santo do bairro de São Benedito, seu terreiro era bem próximo ao cemitério municipal, Maria Bebinha era muito procurada por suas praticas de cura, os entrevistados a lembram com grande reverência como uma das mães de santo que contribui para difusão da religião na cidade. Falecida em 2016, Maria de Bebinha é na memória da população local uma grande referência, por sua enorme contribuição acreditamos que se faz necessário uma alusão ao legado que ajudou a construir como Mãe de Santo, isto em favor da religião afro-cururupuense.

Para explorar parte dessa história, não poderíamos fazer isso sem recorrer à história da mais influente mãe de santo de Cururupu, a qual teve uma geração de filhos e filhas de santo que ajudaram a difundir o culto no município. Na sua trajetória como mãe de santo em quase 68 anos de dedicação a religião africana a fez ser considerada como a maior mãe de santo de Cururupu como assim é relembrada pelos pais e mães de santos as quais entrevistamos. Era devota de Santa Rosa de Lima e juntamente com a ajuda de filhos e colaboradores realizava no mês de agosto uma festa em homenagem a Santa. O Festejo acontecia em três dias com levantamento de mastro, toque aos deuses e nela a devota recebia a entidade Rosinha, filha caçula de Rainha Rosa e da família de Légua Bogi (FERRETI, M., 2015, p.169).

Sua ligação com a santa se deu por ocasião de uma promessa feita. Como relatado à Mundicarmo Ferretti (2015), na conversa disse que se atendida andaria de joelho e levantaria uma irmandade para festejá-la. Para cumprir com a segunda parte da promessa trabalhou muito (FERRETI, M., 2015, p. 170). Após todo esse esforço finalmente abriu deu terreiro e a partir de então nunca mais parou com a devoção e os cultos as entidades. Vale ressaltar que além de mineira ela foi também parteira realizando mais de 6.000 mil partos. No carnaval ela incentivava a um bloco chamado “*Baralho*” em que as participantes usavam máscaras. Em 1995 foi homenageada pelo Bloco Afro Omnirá. Isabel Mineira faleceu aos 90 anos deixando um legado aos cultos africanos em Cururupu.

Imagem 13- Mãe de Santo Isabel Mineira em toque de Mina. Cururupu/MA



Fonte: Arquivo da Família.

Frâncio Jânio da Silva Veras é natural de Cururupu, nascido em 11 de novembro de 1983 na ilha de Guajerutiua. Atualmente é o Secretário de Cultura de Cururupu e ao longo de sua gestão tem desenvolvido trabalhos junto com os pais e mães de santos do município. Já realizou vários eventos enfocando as religiões africanas. Sua residência está localizada na Travessa Coelho Neto, nº 53, bairro São Benedito. Seu contato com as entidades começou muito cedo quando ainda tinha três anos de idade. Nessa época morava na ilha de Guajerutiua. Ele relata que sempre que passava por pés de cajueiro sentia uma energia que até então não sabia explicar, mas sentia alguma forma de atração.

O pai de santo narra que sua relação vem de seu avô o senhor Olegário que era renomado vidente da cidade. A seu respeito, conta que tinha uma notável habilidade para perceber as mais diversas situações nas pessoas, a exemplo de casos de doença, que precisam de tratamento antes mesmo da doença se manifestar. Sua família era de maioria evangélica, por isso, encontrou dificuldades para solucionar suas possessões quando jovem. Em nossa entrevista ele narrou que sua avó o levava para os cultos evangélicos, mas ele não gostava e então começava a puxar sua saia e chorar. Neste intervalo passavam pelo anajá que o deixava de sobrevivo por conta da energia que este transmitia sempre que passava por ele.

Imagem 14- Pai de Santo Frâncio Jânio da Silva Veras/ Cururupu/MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Foi em Cururupu que frequentou o seu primeiro terreiro, o de Fátima Cadete, sendo que sua primeira feitura foi realizada por ela. Mesmo assim só teve seu trabalho definitivo aos 18 anos quando a mãe de santo Deusonete se propôs a realizar seu trabalho sem cobrar nada.

Como nos descreve, tem como guia de frente Raio de Sol como contra guia José Tóia Tupinambá, caboclo farrista, o marinheiro Mariano e a cabocla Mariana. Com a vivência, atualmente tornou-se pai de santo com já cinco filhos de santo preparados.

Frâncio frequentou a escola João Marques Miranda tendo cursado o ensino fundamental menor nesse estabelecimento. Desse período, relata inúmeros casos de possessão que presenciou na escola. Sua explicação, semelhante à dos professores do estabelecimento ressalta que essa frequência se deu por conta da construção da escola sem que fosse solicitada a autorização dos encantados que ali habitavam. Quando perguntado sobre como a escola deveria trabalhar as religiões de matriz africana o pai de santo foi bem enfático ao falar que:

A religião que realmente predomina em Cururupu é a religião africana, as pessoas quando perguntada qual sua religião eles sempre respondem católica, no entanto todo católico também frequenta os terreiros, muitos não assume por vergonha, a pessoa vai uma vez à igreja e no terreiro vai mais de uma vez na semana, os problemas espirituais são resolvidos nos terreiros e não na igreja, portanto são mais umbandista. Com relação à escola tanto os terreiros como a escola deveriam orientar as pessoas a seguir a religião, acredito que falta comunicação, os pais de santo precisam mudar a maneira como apresentam o ritual, muitas vezes quando vamos a um terreiro para um culto nos deparamos com sangue, animais mortos isto atrapalha a pessoa a se identificar na religião, acredito que além da doutrina os pais de santo deviam criar sua doutrina também para repassar a seus discípulos como forma de que saibam divulgar a religião de maneira correta e não com essa visão deturpada que se apresenta na cidade. Nos terreiros também se ensina como ser boa pessoa como tratar os outros, isto que o que pretendo assim que levantar meu barracão. (Frâncio Jânio da Silva Veras, Pai de Santo entrevista coletada em 25 de janeiro de 2019).

Luís Afonso Silva Azevedo nasceu em Cururupu na Santa Casa de Misericórdia em fevereiro de 1965, é gêmeo com seu irmão Afonso Luís que também é pai de Santo no município de Serrano do Maranhão, cidade que fica a 32 km de Cururupu. Morou em Guajerutua por alguns anos até mudar-se para o estado do Pará onde se fundamentou ainda mais nos preceitos da religião. Seu contato com os encantados ocorreu muito cedo dentro do círculo familiar. Como destaca seu vínculo com a mina se deu em parte porque havia uma tia próxima que era mineira. Sua mãe de Santo foi Sebastiana Chaves (Cecé) afamada vidente e curandeira de Areia Branca quem o iniciou na linha de cura, com o pai de Santo o senhor Jaime, quem o que introduziu no tambor de mina por isso se considera mineiro/curador.

Imagem 15– Pai de Santo Luís Afonso Silva Azevedo/ Cururupu- MA.



Fonte: Arquivo pessoal.

Seu terreiro fica localizado à Rua São José nº 01 Bairro de São Benedito, a uma quadra de escola João Marques Miranda. O nome de sua casa é uma homenagem a seu patrão, Pai Joaquim de Angola, primeira entidade a baixar na sua cabeça. Tem como guia o caboclo Cearense, contra guia Dona Jarina e como caboclo farrista Zé Raimundo. O pai de santo relata que por algumas vezes foi convocado pela professora Floranilde Silva ao Centro de Ensino João Marques Miranda para ajudá-la a resolver problemas de possessão em alunos, diz que sempre que era solicitado ele estava disposto a atender, pois sabia da espiritualidade presente naquele local. O terreiro do senhor Luís Afonso, realiza toques aos encantados e festejo ao dono de sua cabeça Pai Joaquim de Angola, além de ministrar consultas às pessoas que o procuram em busca de conforto espiritual.

Quando questionado sobre a discriminação que passam as religiões de matriz africana disse que:

A cidade precisa fundar uma associação de umbandista para que possa nos orientar casos de discriminação. Isso também se vê na escola a meu ver a escola não tem religião, acho que todo mundo tem o direito de escolher qual religião quer seguir, mas que precisa de um educador para explicar como funciona a religião de culto afro brasileiro, os pais de santo precisam se unir mais. (Pai de Santo Luís Afonso Silva Azevedo entrevista coletada em 30 de janeiro de 2019).

Edmir Pires Mota, por seu turno, tem sessenta e cinco anos de idade e nasceu em 1953 no interior chamado Barracão, hoje município de Serrano do Maranhão. Há trinta e sete anos

na religião afro, se diz curador e mineiro. Teve sua cabeça feita aos vinte e seis anos pelo seu pai de santo Jaime. Seu barracão está localizado na Travessa Clodoaldo, bairro de São Benedito, nº 39, bem próximo ao cemitério municipal com o nome de Terreiro de Santa Bárbara.

Imagem 16– Pai de Santo Edimir Pires Mota incorporado com o caboclo Pequeninho em trabalho de cura, Cururupu/MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

A trajetória de vida religiosa de Seu Edmir não se difere da maioria dos pajés que aceitaram conversar conosco. Antes de aceitar a sua obrigação como mineiro, sofreu com vários tipos de doenças. Rejeitava ter esse dom, tinha vergonha das *pessoas*. Só aceitou quando fez sua iniciação e percebeu que tinha que aceitar os seus guias. “Eu não tive outra solução, tá veno! E aí quando eles chegaram foi com tudo, de uma vez, não teve como me livrar.” (SILVA. 2016). Mediante a sua narrativa, Seu Edmir esclarece que ou aceitava ser pajé ou assumiria as consequências. Negar seus guias seria sofrer na vida. Assumindo ser pajé, Seu Edmir se firmou na terra e não teve as perturbações que sofria antes de se iniciar. Na cura, seus guias são Piquinininho como chefe, Dadinho como seu contra guia, além desses dois, recebe ainda: Caboclo Ubirajara, Pinaguarema, João de Una.

O calendário de festividades do terreiro é bem diversificado, Seu Edmir Mota realiza festa de aniversário para seu guia no mês de julho, para Piquinininho, e no mês de dezembro para Dadinho, além das festas de obrigações para outras entidades. A festa do mês de

dezembro, além de ser uma festa de aniversário do caboclo Dadinho, é destinada também a Nossa Senhora da Guia (SILVA, 2016). Essa festa começa no dia 2 e se estende até 4 de dezembro, com toque de caixa em homenagem ao Divino Espírito Santo.

Quando perguntado sobre a relação entre o Centro de Ensino João Marques Miranda e os terreiros que ficam próximos, disse que constantemente recebe visitas de pessoas da escola, só que não entram muito no assunto. De maneira geral, em suas próprias palavras, acredita que as pessoas que estão na escola *“tem medo de tambor de mina, muitos sabem que sofrem de encantados mais evitam vir aos terreiros, e que às vezes essa vergonha atrapalha a vida da pessoa que tá sofrendo e não procura recurso.”*

Com 83 anos e a 73 no Tambor de Mina Edna Pires inicia nossa conversa com uma afirmação que considera importante para registro: *“nasci na mina e vou morrer na mina, dessa religião ninguém me tira fiel até morrer”*. Mãe Edna Pires nasceu a 20 de maio de 1936 e comanda o Terreiro Santa Bárbara, localizado no Bairro de São Benedito, situado à Rua João Miranda, nº 245. É o terreiro mais antigo em atividade no bairro, ainda bastante lúcida, dona Edna nos relatou que *começou bobar* como costuma dizer quando ainda tinha nove anos de idade no povoado Bacabal, ao vir para sede do município foi iniciada no toque por Isabel Mineira, isto na década de 1940. Sobre essa experiência ela relata que ajudava *minha velha* nos trabalhos de cura e nos festejos que ela fazia. *“Aprendi muita coisa com ela a respeitar as entidades por isso que ainda estou viva até hoje.”* Na página seguinte temos uma imagem da mãe de santo.

Imagem 17 Mãe de Santo Edna Pires. Cururupu/MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Mãe Edna ou simplesmente “*Maedina*” como é carinhosamente chamada no bairro realizava os festejos de Santa Bárbara no período 02 a 06 de dezembro com ladainhas, toques e festa dançante enquanto seu filho, que também era mineiro, era vivo. Atualmente realiza apenas toques de obrigação. Dona Édna Pires diz que sempre é visitada por evangélicos que tentam convencê-la a entrar na crença, mas ela diz que a religião que ela segue ajuda muita gente por isso não teria razões para mudar. Relata ainda que mesmo com a idade já avançada, ainda realiza trabalhos de cura em sua casa, onde sempre recebe visitas de populares que precisam de seus cuidados. Entre os diversos terreiros do bairro, o seu é o único registrado na Federação de Umbanda e Cultos Afro-brasileiros. O terreiro está localizado a uma quadra da escola João Marques Miranda.

Quando perguntada se já houve algum tipo de contato com a escola, Dona Edna relatou que certa vez foi convocada a ajudar uma pessoa que estava com problemas espirituais, mas que isto foi há muito tempo, quando era só ela que tinha terreiro ali próximo. Agora, já tem um monte de terreiros perto da escola, conclui.

O Terreiro de Santa Luzia é o mais próximo da escola João Marques Miranda, localizada na Travessa São José, canto com o Centro de Ensino (Travessa São José nº 207). À frente da casa de culto encontra-se Mãe Fátima das Graças Cadete do caboclo Manezinho, mineira nascida em 1950.

Imagem 18- Mãe de Santo Fátima das Graças Cadete. Cururupu-MA



Fonte: Arquivo Pessoal.

Seu contato com os “*invisíveis*” como ela costuma dizer começou quando ainda tinha quatorze anos. Conforme nos conta, sempre aconteciam coisas estranhas com ela nesse período: às vezes se deparava debaixo da cama, e as pessoas a aconselhavam a procurar um pai de santo e que deveria seguir seu dom, mas sempre relutava, até que começou a ficar aleijada. Diz que *apanhou muito baque* até desenvolver sua mediunidade. Como prossegue em seu relato, Fátima já preparou muitos filhos de santo.

Sobre as relações entre terreiro e escola, ela nos relatou que no tempo da professora Florilide Silva sempre era procurada para aliviar incorporações de espíritos na escola. Perguntada se, além disso, havia algum outro tipo de contato, respondeu que só a procuravam quando apareciam esses problemas. Mas, de maneira geral, mesmo quando havia festejos promovidos pelo barracão que empregavam sonorização mecânica, entrava-se em um acordo com a direção dado as boas relações que mantinham.

José Maria Ramos, por seu turno, se define como mineiro curador e ainda afirma que as maiorias dos pais de santo de Cururupu assim o são. Nascido em 1954, desde os 15 anos de idade informa ter começado o festejo ao santo que até hoje é devoto, São Sebastião. Desde lá, como enfatiza, nunca mais parou, com cinquenta e seis anos de feitura no santo.

Imagem 19 – Pai de Santo José Maria Ramos/ Cururupu- MA.



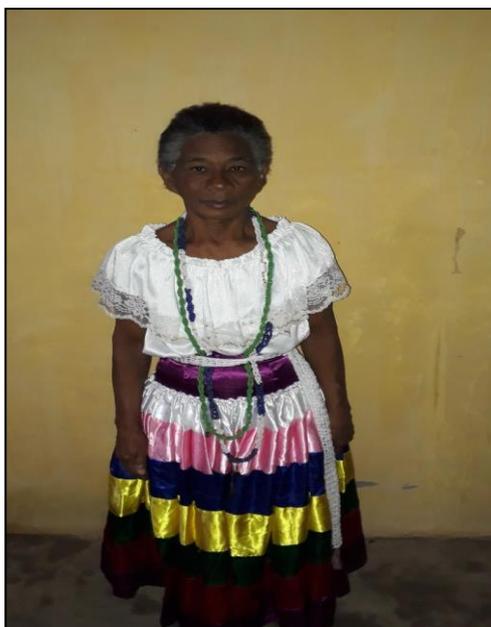
Fonte: Arquivo Pessoal

Seu primeiro contato com as entidades foi quando ainda tinha cinco anos de idade. Nesse tempo desenvolveu sua espiritualidade indo procurar um pai de santo quando fez dez anos. Tem como guia de frente Tombassé de Oliveira. Seus pais de santo foram Fernando do Barreto e Margarida Mota. Além dos festejos da casa, o Terreiro Deus é quem Guia, localizado a Rua Joãozinho Reis nº 316 realiza outros festejos como o de Santa Luzia. José Maria, atualmente com sessenta e quatro anos, se diz um pouco cansado da vida de curador, no entanto mantém as obrigações em dia. Quando perguntado sobre religião de matriz africana e escola o pai de santo afirma que:

A escola deveria ensinar os alunos sobre as religiões, mais também existe uma coisa que precisa ser esclarecida assim como a escola ensina várias coisas o aluno a diferenciar, os praticantes da religião também precisam diferenciar quais as religiões africanas que existe pra não confundir e assim facilitar a conversa. (José Maria Ramos, Pai de Santo, entrevista coletada em 22 de janeiro de 2019).

A última das entrevistadas que aceitou conversar conosco foi Tereza Cadete, nascida a 19 de maio de 1955. Sua residência fica localizada à Rua Joaquim Reis nº 33 Bairro de São Benedito. Conta que teve início com os encantados muito cedo, mas que não aceitava essa condição, por causa disto ficou cega, vindo ficar boa só quando se reatou com as entidades.

Imagem 20- Iniciada Tereza Cadete/Cururupu/MA



Fonte: Arquivo pessoal

Tereza diz que apenas cumpre com as obrigações para sua entidade Obalouaê que realiza no mês de dezembro com toque de tambor em sua casa. Assim como muitos outros, ela

possui um quarto-altar onde desenvolve suas atividades espirituais. Quando perguntada como se definia, disse que apenas dança com seu pai de santo Edimir e que não se considera propriamente uma mãe de santo e nem gostaria de ser, pois sabe que é uma responsabilidade muito grande. Concluindo que não se acha preparada, enfatiza “*os pais de santo tem que cumprir com os calendários de toques*”. Indagada quanto à religião e escola a Tereza disse que: “*Na escola os cultos sofrem muita discriminação tanto de alunos como professores*”. Mencionou, por fim, que no colégio da baixa³⁰ sempre acontece casos de incorporação alegando a mesma história que o local tem dono por isso das constantes possessões nas pessoas.

³⁰ A denominação “*escola da baixa*” tem relação pela localidade do terreno que fica em uma parte baixa do bairro de São Benedito, antes da construção da escola havia naquele local uma lagoa com grande proporções de água por conta da chuva, esse reservatório demorava algum tempo para secar. Como o local fica localizado já próximo do mangue ficou conhecido como escola da baixa.

CAPÍTULO 5 - OFICINAS PEDAGÓGICAS E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Para nossa pesquisa, tão importante quanto compreender parte da história do local, de suas lideranças e a perspectiva que têm sobre o papel da escola, é pensar em propostas de oficinas pedagógicas para serem empregadas no estabelecimento de ensino em pauta. Se esse material segue em anexo, gostaria nesse espaço de descrever como foram realizadas essas oficinas e como pude oferecer minha contribuição para rediscussão das relações entre esses espaços. Na sequência, descrevo duas das oficinas que aplicamos junto aos estudantes e, por último, uma das oficinas que realizamos com os professores. O relato dessa experiência é tomado aqui para compreender algumas das nossas escolhas metodológicas na construção do produto final.

Começo pela *Oficina de História da África*, aplicada no dia 07 de novembro de 2018 para alunos do 3º ano na disciplina História no Centro de Ensino João Marques Miranda. Participaram dessa atividade 21 estudantes. A oficina buscou compreender quais as visões que os discentes possuíam sobre a África. Os relatos apresentados foram ao encontro das diversas pesquisas que já evidenciaram a visão negativa sobre o continente africano ou simplesmente o desconhecimento. Em certa medida não havia aqui muita surpresa, visto que pelas respostas dadas ao questionário, esses mesmos estudantes sequer conseguem captar a força e a importância do legado cultural afro-brasileiro no contexto local. Embora esse desconhecimento já pudesse ser previsível, é preciso destacar também o interesse e curiosidade que foi sendo despertado ao longo da execução da atividade.

A dinâmica adotada para apresentação da temática foi à utilização de imagens das diversas representações sobre o continente africano. Pretendeu-se suscitar nos alunos quais imagens conseguiam identificar e relacionar com outras que já haviam observados em outros locais. Na ocasião, dois alunos externaram suas visões, as quais merecem registro. O primeiro se identificou como filho de santo e que já tinha ouvido algumas histórias sobre a África contadas verbalmente por sua mãe. Lembrou-se de histórias sobre como vieram para o Brasil, das lutas e desafios enfrentados. A visão do segundo, no entanto, era bem distinta. Sempre tinha ouvido falar da fome e miséria e que seria um lugar amaldiçoado por Deus.

À medida que apresentávamos informações que mostravam a realidade africana de uma ótica mais positiva, sobretudo com foco na organização cultural e política dos seus diferentes povos, percebia a reação de total estranheza e até mesmo de incompreensão. Tudo ocorria como se aquela imagem da África como um espaço geográfico diversificado, comple-

xo e dinâmico destoasse de qualquer coisa já ouvida, mesmo em se tratando dos mais propensos a ter uma visão positiva sobre o continente. Vale lembrar que muitas das imagens apresentadas foram retiradas de livros didáticos, o que foi concebido como um expediente para facilitar o acesso às informações. A proposta em sequência era perceber quais países eles conheciam como pertencentes ao continente. Ora, não fosse talvez a Copa do Mundo como lembrado em tom de brincadeira por um dos estudantes, para a maior parte deles a África era apenas um país gigantesco.

Nessas oficinas, em certa medida, era possível identificar como a escola vinha trabalhando o tema em sala. Vários dos alunos comentaram que muito raramente os professores das disciplinas desenvolviam conteúdos voltados para essa temática. Perguntados se tinham interesse em conhecer mais sobre o tema responderam que seria muito interessante uma vez que são conscientes de sua descendência africana. Com a aplicação das atividades inferimos que há um interesse dos alunos, no entanto a escola possui pouco embasamento para trabalhar com este tipo de conteúdo.

Aplicamos uma atividade em equipes contendo imagens sobre o continente e pedimos que escrevessem a impressão que tinham a partir da oficina. Dos relatos colhidos, destaco aqui o do estudante Leandro de Oliveira e Maria Monteiro que registrou o seguinte:

O continente africano é o segundo maior do mundo, e também muito rico apesar de muitos países terem roubado ouro, diamantes entre outras riquezas. A cultura dos povos africanos é marcante através de cores fortes e muita alegria. O continente africano foi muito explorado pelos europeus, além disso, foram castigados, torturados e outros mortos por não aceitar aquela situação de ser escravizado em seu próprio lugar onde nasceu e cresceu, e também é um país de muitas diversidades, cores, etnias tribos e culturas. (Leandro Oliveira e Maria Monteiro).

A segunda oficina foi *História e Cultura Afro-Brasileira: a História do Brasil africano: vidas para além dos tambores e da escravidão*, realizada no dia 14 de dezembro de 2018 para alunos do 2º ano. O objetivo da atividade era perceber como a cultura afro-brasileira se formou ao longo da história partindo desde o Brasil colonial até os dias atuais e como estas tradições africanas resistiram ao processo de perseguição no contexto da cultura.

A oficina foi ministrada pelo Professor Especialista Carlos Viana Pimentel (URCA). Os encaminhamentos apontados levaram os alunos a reconhecer os aspectos pelo quais se deu a escravização de povos africanos no Brasil e como os povos resistiram para manter vivas suas tradições. Logo na sequência, procuramos explorar quais as informações possuíam acer-

ca das manifestações afro-brasileiras e como compreendiam essas atividades dentro do cenário afro cururupeense. Na proporção em que as colocações iam sendo direcionadas, os alunos interagiam demonstrando um certo conhecimento acerca das manifestações e como haviam conhecido essas práticas. Em certa medida, essa iniciativa mostrou-se mais eficiente para captar algumas percepções mais refinadas dos estudantes, quando comparado com os achados dos questionários aplicados.

Dessa maneira, o que conseguimos captar foi que a maioria dos alunos já participou ou participam de alguma forma de atividades festivas ou mesmo como integrantes de cultos afro-brasileiros. Outro aspecto positivo acerca da atividade foi o fato de que os estudantes afirmaram ter obtido uma visão mais ampla sobre as tradições afro-brasileiras e suas lutas. Um dos estudantes destacou, por exemplo, que esses temas eram parte da história dos seus antepassados e que deveriam ter maior destaque dentro da escola. Na condição de ministradores da oficina, tanto eu quanto o Prof. Carlos Viana Pimentel avaliamos como muito positiva a atividade, muito embora tenhamos a contínua sensação de que embora a abordagem dessas temáticas seja bem recebida, sua realização de maneira esporádica e pontual encontra-se muito aquém do tipo de inserção que se pretende valorizar aqui.

Enquanto as oficinas aplicadas aos estudantes tiveram essa tonalidade geral, gostaria de destacar a oficina destinada aos professores abordou *os antecedentes que levaram a promulgação da Lei 10.639/2003*. O foco dessa atividade era apresentar alguns elementos que poderiam auxiliar na introdução da história e da cultura afro-brasileira em sala de aula, oferecendo aos docentes os aportes que sentimos falta quando da aplicação dos questionários explorados no capítulo 2.

Iniciamos por discorrer sobre a resistência negra desde o período colonial com as rebeliões coordenadas por grandes quantidades de negros que não aceitavam tal condição. Esses movimentos abriram portas para que pudéssemos ver os aspectos negativos da escravidão, as punições e castigos realizados e o lugar que essa instituição tinha como estruturadora de nossas relações de sociabilidade. Na permanência, discorreremos sobre como as formas de resistência adotadas por esses movimentos constituem exemplos concretos da agência negra, fornecendo pela renovação da historiografia os aportes para que tenhamos outra visão sobre a participação política dos negros.

Na sequência, enfatizamos como no processo de formação de nossa sociedade e identidade sociocultural as contribuições africanas e afro-brasileiras foram fundamentais para a constituição da nação e o quanto isso deveria ensejar um ensino pautado pela valorização da

diversidade. Tratou-se em todos os momentos de enfatizar a riqueza étnica do país e nossos inegáveis e indissolúveis vínculos. Particular importância foi dada à descrição das histórias de vida de pais de santo que habitavam próximos à escola e sobre a necessidade de desenvolvermos estratégias de aproximação pedagogicamente concebidas. Tudo isso com o fito de reforçar o papel da educação e particularmente do trabalho realizado em sala de aula para o fomento ao respeito, tolerância e à convivência pacífica entre as diferentes culturas que estão na base de nossa formação.

Quando passamos para a discussão coletiva, os professores apontaram para uma deficiência em suas formações acadêmicas pois encontravam dificuldades para a inserção adequada desses temas em sala de aula. A carência de materiais foi destacada como um dos principais obstáculos. Da mesma forma, de maneira um tanto quanto reticente, pareceu-me haver nas entrelinhas certo temor quanto ao debate desses temas em salas de aula, notadamente pela possibilidade de que viessem a ser acusados de proselitismo ou tão somente de que desviavam o assunto para temas não pertinentes. Se, por um lado, todos estão convictos da importância desse tema, o que constitui no final das contas uma resposta esquivada quanto a qualquer acusação de que não valorizam esses temas, a disposição concreta para essa inserção (o que requisitaria a revisão das posturas pedagógicas, o investimento em formação e o desenvolvimento de outras estratégias para a sala de aula) não se encontra na mesma medida. Longe estamos de responsabilizá-los sozinhos por essa inclusão, dado que compreendemos também as dificuldades concretas de o fazer. Eu mesmo, num passado recente estava nessa mesma condição. Porém, isto não impede de constatarmos o caráter meramente ornamental com que o discurso sobre a diferença é incorporado entre nós. Desse ângulo, o descompasso não é somente entre o texto legal e a realidade das culturas escolar brasileiras; ele se aloja também na distinção entre aquilo que é dito e reconhecido, e aquilo que é efetivamente feito e realizado. Sem qualquer pretensão de resolver a essa questão, o produto que apresentamos constitui uma maneira necessariamente limitada, mas individual, para contribuir para a diminuição dessa distância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais relações pelas quais passam escola e sociedade é objeto de estudo de vários campos de conhecimento principalmente no que diz respeito ao convívio dos diversos grupos que formatam a escola, com isto sua relação com as práticas culturais que ensejam esses atores. A escola é o espaço onde se estreita relações, mas também é um ambiente de exclusão, no entanto é no interior da instituição que se percebe os meandros de como a escola pode contribuir para a aproximação desses elementos neste aspecto.

O cenário em que se desenvolvem essas relações de convivência, todavia têm afastado debates que possam agregar as relações de pertencimento as diferentes crenças que carregam esses sujeitos e permeiam estes espaços em diferentes estruturas para a qual se destinam as escolhas religiosas, sobretudo estudos que façam repensar estudos sobre África e suas inúmeras formas de compreender a religião, neste viés discorrer sobre sua contribuição para a formação da cultura afro-brasileira. É no bojo dos estudos sobre África que percebemos a relação intrínseca do povo africano com a religião e seus deuses.

Os aspectos apresentados levaram a compreender que as instituições com suas diferentes formas de conduzirem suas didáticas nos leva a crer que este distanciamento tem ligações diretas com a educação adotada que privilegia determinadas setores da sociedade em detrimento de outros. A escola é por natureza o espaço onde deveria ocorrer essa socialização de saberes e nessas trocas o enraizamento do respeito às crenças que ainda não estão inseridas nos debates curriculares.

Quanto à prática do ensino nas escolas, estas não levam em conta o cotidiano dos alunos tendo em vista maior aproveitamento das experiências a que são submetidos esses elementos, a escola ainda trata os conteúdos clássicos como únicos e intocáveis. A experiência vivida no movimento negro levou a perceber o distanciamento entre escola e terreiros de religião de matriz africana, isto fez com que despertasse o interesse em compreender as relações que são estabelecidas entre essas redes de ensino.

No que diz respeito ao ensino de história, ainda prevalece uma prática que trabalha de maneira bastante verticalizada os conteúdos que tratam sobre religião privilegiando unicamente uma religião o que tem distanciado os grupos que praticam os cultos de matriz africana que não se sentem incluídos no processo. Os terreiros asseguram estarem abertos aos debates para que haja uma aproximação e com isto possam enraizar laços que levem as dinâmicas desenvolvidas nos terreiros a fim de reverberar a laicidade no espaço escolar.

Partindo da experiência no Centro de Ensino João Marques Miranda, escola que em seu entorno concentra 14 terreiros de religião de matriz africana concomitante com debates no movimento negro e disciplinas no mestrado. Este trabalho se propôs a analisar as abordagens que professores, alunos e sacerdotes possuem sobre a relação terreiros e escolas como forma de refletir sobre estratégias teóricas-metodológicas que podem amenizar o distanciamento existente nestas relações de convivência nestes espaços a fim de que os atores envolvidos possam dialogar na equidade dentro do ambiente escolar e com isso aproximar as experiências do que é aprendido no cotidiano dos discentes ao conhecimento repassado na escola como forma de materializar um debate sobre religião.

Para tanto, acredita-se que a metodologia para alcançar tal objetivo seja a implementação da Lei 10.639/2003 que trata do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas como forma de introduzir conteúdos que reverberem sobre esses temas, auxiliando no processo ensino-aprendizagem promovendo a mediação neste processo.

Assim, foram elaboradas as oficinas “DA ESCOLA PARA OS TERREIROS”: Oficinas para trabalhar a História, Cultura e Religião Afro-Brasileira no espaço escolar que apresenta conteúdos referentes às manifestações culturais africanas, afro-brasileira, religião e mitos. Além das imagens demonstradas o material é constituído de propostas de oficinas para que alunos possam exercitar informações já adquiridas em outros espaços ou mesmo na escola sobre os temas apresentados.

A proposta do material desenvolvido neste trabalho não pretende em momento algum sanar as lacunas existentes nas relações entre estas instituições de ensino, mas pode ser uma tentativa de promover debates concernentes ao tema em salas de aula na disciplina História sobre a realidade dos aspectos que envolvem esse tema e com isto conduzir os alunos a pensarem como professarem sua fé no espaço escolar.

No mais, objetiva inserir métodos de como introduzir conceitos sobre religião de matriz africana, não como simples exigência ao ritual pedagógico, mas como uma forma de tratar as vivências desses sujeitos em trocas a serem aplicadas no cotidiano escolar incorporando um comportamento mais edificado na prática aos cultos afros.

Por fim, acredita-se que o ambiente escolar seja sim este espaço de promoção da equidade com base na educação com seu caráter formador de opiniões que busca acima de tudo superar a subtração dessas crenças no currículo escolar e naturalizando essas práticas sem o efeito da dominação, mas sim privilegiando o respeito a diversidade religiosa ali existente.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006. p. 163-171.
- AHLERT, Martina. Carregado em saia de encantado: transformação e pessoa no terecô de Codó. *Etnográfica*, v. 20, 2016, p. 275-294. Disponível em: <www.gpmina.ufma.br/site/wp-content/.../ETNOGRÁFICA-MARTINA-AHLERT.pdf. > Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.
- ALMEIDA, Aline Martins de. Ritualização das práticas e do cotidiano escolar no primeiro jardim de Infância Público de São Paulo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 41-62, set./dez. 2017.
- ALVES, João Paulo. Aspectos da construção identitária do negro no processo educacional: entre a ruptura e a deflagração do racismo. **Revista do Difere - ISSN 21796505**, v.1, n.1, jun/2011. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/>> Acesso em: 29 de dez. de 2017.
- ALVES, Joyce Amâncio de Aquino, O combate ao racismo a partir da conferência de Durban e implicações na política brasileira. In: VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIÊNCIA. 2015, Lima. **Resumos...** Lima: PUCP, 2015. P. 1-17.
- ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar**. Monografia. Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=457850> > Acesso em: 22 de outubro de 2017. Acesso em: 22 de out. de 2017.
- ASSUMPCÃO, Jorge Euzébio Assumpção. in: MACEDO, JR. (Org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, 240 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo>>- Acesso em: 23 de janeiro . 2019.
- ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a Educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social**. 2010. 167 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.
- ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: currículo do ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (MEC), 2006.
- AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Marta & SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Ed. Casa da Palavra, 2003, p. 38-54.
- BARBOSA, Muryatan S. A perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). **Tempo**. v. 24, p. 400-421, 2018.
- BARBOSA, Muryatan S. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO). **Revista Brasileira de História** (Online), v. 32, p. 211-230, 2012.
- BARBOSA, Muryatan S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa** (São Paulo), v. 1, p. 46-62, 2008.

BAKKE, Rachel Rua Baptiste. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 222 f. Tese. (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. São Paulo, UNESP/UNIVESP, São Paulo, v. 1, n. 26. 2012.

BARROS, Antônio Evaldo Almeida *et al.* **Histórias do Maranhão em tempos de República**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BEZERRA, Hollien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p.37-48.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. **Algumas considerações sobre a História do Benin**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/default-soure/publica%C3%A7%C3%A5es%C3%A1frica-%C3%Africas-bevilcqua-j-r-algumas-considera%C3%A7%C3%A5es-sobre-a-hist%C3%B3ria-do-benin-2012.pdf?sfvrsn=2>>. Acesso: 16 de janeiro de 2019.

BEZERRA, Nielson da Silva. **Respeitando as diferenças no espaço escolar**. Recife: Gestos, 2007.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Fac Mais**. v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010. Disponível em: http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf . Acesso em: 10 de abril 2019.

BRAGA, Pablo de Rezende Saturnino. A rede de ativismo transnacional contra o apartheid na África do Sul / Pablo de Rezende Saturnino Braga. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 342 p.

BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer: Caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28 ed., 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad /MEC, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>>. Acesso em: 24 de outubro 2018.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **lei nº. 9394/96**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SE-CAD, 2006.
- CALLEJA, José Manuel Ruiz: Os professores deste século. Algumas reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica del Choc**, v. 27, p.109-117. 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à e Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Campinas**, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- CANDAU, Vera Maria; Moreira, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, conhecimento e Cultura. In:_____. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Antonio Flavio Barbosa Moreira Vera Maria Candau
- CAPUTO, Stela Guedes, **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé/ Stela Guedes Caputo**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes, Aprendendo Yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e entretenimento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20 nº 02 jul-set, 2015.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção escolar das diferenças**. Companhia das Letras: São Paulo, 1990.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229. (1990).
- CONEDO, Daniele Pereira. **Cultura, democracia e participação social: um estudo da II Conferência Estadual da Cultura da Bahia**. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004.
- COSTA, Jônatas Pinheiro da. Patrimônios de Cururupu- MA: a arte de construir símbolos e identidade. 2014. 45 f. Monografia (Graduação)- Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, 2014.
- COSTA, Michele Cristine da Cruz, 1981- **Em defesa da modernidade: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- CROATTO, José Severino. **As Linguagens da Experiência religiosa**. Uma introdução á fenomenologia da religião. Brasil, Paulinas. 2009.

CUTRIM, Laiana Lindozo Barros. “Vamos dar um baile no salão da baronesa”: as representações femininas na dança do Cacuriá em São Luís. In: DAMASCENO, Pyetra Cutrim Lin; FERREIRA, Márcia Milena Galdez; SILVA, Tatiana Raquel Reis (Orgs.) **Diálogos monográficos - histórias do Maranhão: do oitocentos ao tempo presente**. São Luís: Eduema, 2016. p. 261-272.

CRUZ, Marinelson. Cururupu: uma breve história. **Blog Patrimônio tradicional**. Maranhão, 2012 Disponível em: <http://patrimoniotradicional.blogspot.com/2012/04/cururupu-uma-breve-historia.html>. Acesso em: 16 de jan. de 2019.

DE PAULO, Adriano Ferreira. Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspaçoAcademico/article/download/28964/15517> >. Acesso: em 17 de fevereiro de 2019.

DUARTE, Paulo César. Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: a marcha zumbi dos palmares e a lei 10639/03. 2008. Disponível em: <http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/os-afro-descendentes-e-as-politicas-de-inclusao-no-brasil-a-marcha-zumbi-dos-palmares-e-a-lei-10639-03>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **Perspec.** v.14 n.2 São Paulo abr./Jun., 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; *et al.* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FELINTO, Renata. Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. In: FELINTO, Renata (Org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos**, Belo Horizonte, MG: Fino Traco Editora, 2012-

FERNANDES, Gláucio da Gama; SILVA, Arlete Oliveira Conceição Anchieta da **Liberdade Religiosa nos Cultos Afro-brasileiros: Um Estudo na Cidade de Manaus**. XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2011. Não paginado.

FERRAZ, Luciane Aparecida. Lei nº 10.639/03: uma nova possibilidade de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. 2011. 59 f. Monografia- (Graduação) Curso de Pedagogia Universidade Estadual de Londrina, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 7ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Positivo, 2010. 2.272 p.

FERRETTI, Sérgio E. sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural- Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun., 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831998000100182&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 de fev. de 2019.

FERRETI, Mundicarmo Maria Rocha. Tambor de Mina, Cura e Baião na Casa de Fanti-Ashanti/MA. SECMA/1991.

FERRETI, Mundicarmo Maria Rocha. Pureza nagô e nações africanas no Tambor de Mina do Maranhão. In: JORNADAS SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS EN AMÉRICA LATINA: SOCIEDAD Y RELIGIÓN EN EL TERCER MILENIO, 10. 2000, Buenos Aires, **Anais....**, 2000.

- FERRETI, Mundicarmo Maria Rocha. NAGÔ É NAGÔ!: identidade e resistência em um terreiro de mina de São Luís (MA). In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLITICAS PÚBLICAS SOBRE SÃO LUÍS, 4., 2009, São Luís. **Anais.....**, 2009.
- FERRETI, Mundicarmo Maria Rocha, LIMA, Zelinda Machado de Castro (Orgs.). **Perfis de Cultura Popular: mestres, pesquisadores e incentivadores da cultura popular maranhense**. São Luís: CMF, 2015.
- FERRETI, Sergio Figueiredo. **Querebentã de Zomadônu: etnografia das Casas das Minas**. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 1996.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, Antônio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães**. 2008.210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.
- FREITAS, Mirelle Antônia; Souza Freitas, D.; ABADIA, Maria Idelma Vieira. **A história dos festejos populares e suas contribuições para a sociedade**. In: Anais de eventos da Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: <http://anais.ueg.br/index.php/ceoe/article/view/10680/7903> > Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.
- FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. **Revista del CESLA**. Brasília, v. 23, n. 7, p. 6-9, out./dez.2005.
- FUNASA. Indicadores Serviços Especializados. Disponível em: http://cnes2.datasus.gov.br/Mod_Ind_Especialidades_listar.asp?Navegacao=Proxima&VTipo=141&VListar=1&VEstado=21&VMun=&VComp=&VTerc=&VClassificacao=&VAmbu=&VAmbuSUS=&VHosp=&VHospSus= Acesso em: 10 de fev. de 2019.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p.133, abr. de 2011.
- GOMES, Nilma Lino, Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-13, 2010.
- GOMES, Nilma Lino, Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. cap.1, p.19-26.
- GOMES, Nilma Lino, Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf Acesso: em 17 de janeiro de 2019.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira: Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. set./out./dez., n. 15, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set./out./dez., n. 15, 2000.
- GOODY, Jack. **O roubo da história: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente**. São Paulo: Contexto, 2008. 368p.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado, Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (Orgs.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Proposições**, v.19, n.3(57), set./dez.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04.pdf>> Acesso em 01 de agosto de 2018.

IBGE. Cidades. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/cururupu/panorama> Acesso em: 10 de fev. de 2019.

LAHIRE. Bernard; THIN. Daniel; VINCENT. Guy: Sobre a teoria e a forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

MARCHA Zumbi dos Palmares, 1995. Disponível em:

< <https://www.geledes.org.br> > África e sua diáspora > Afro-brasileiros e suas lutas >

Acesso em: 29 de abril de 2018.

MEDEIROS, Meiriele de Sousa. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no ensino fundamental II da U.I.M. "Hélio de Sousa Queiroz"**, em Caxias. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em História Ensino e Narrativas) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: currículo do ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabenguelê. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. *Horiz. Antropol.*, PortoAlegre, v.23, n.49, p.233-253, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01041832017000300233&lng=pt&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300009> Acesso em 01 agosto de 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006), **História**, São Paulo: [s.n], 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, ano, 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Luís Cláudio; MIRANDA, Janira Sodrê; SANTOS, Roseane Ramos Silva dos. **Educação para as relações étnico-raciais**: Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2016. 68 p. (Formação de dirigentes sindicais, Temas Transversais - Eixo 4, Fascículo 2).

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas**, Porto Alegre, v.3, n. 1, jun., 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/108/104>.> Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

PRANDI, Reginaldo. De africano afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.

RIOS, Flávia. O protesto negro no brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**. São Paulo, n.85, p. 41-79, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a03n85.pdf>

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Rev. Proposições**. v. 28, n.1 (82) Jan./Abr. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> >. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTANA, Jardelina Garcia: **A formação da identidade étnico-racial na perspectiva da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Amargosa-BA**. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.

SANTOS. Mileide Borges Adalberto Santos. Memória e o ensino de história. Disponível em: <https://www.educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/19.pdf .> Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões africanas: um diálogo necessário**. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Márcio André dos. Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 27-36.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estud. afro-asiát.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 275-289, 2002 .

SANTOS, Reinilda de Oliveira. **Encantaria em sala de aula: ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afrodigital do Maranhão** Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SILVA, Thiago Stering Moreira da. **Caminhos e descaminhos da historiografia da História da África (1840- 1990)**. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal de Juiz de fora, 2010.

SILVA, Sabrina Ana Maria. **A cultura afro-brasileira no currículo escolar: experiências docentes em uma escola da rede estadual de ensino de Florianópolis**. Monografia (Curso de Pedagogia)- Fundação Educacional de São José Centro Universitário Municipal de São José – USJ, São José, 2015. Disponível em:< <https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/04/TCC-Sabrina-Ana-Maria-da-Silva.pdf> >. Acesso em: 28 de dezembro de 2017.

SILVA, F.C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 201-216. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250050862_Cultura_escolar_quadro_conceitual_e_possibilidades_de_pesquisa>. Acesso em: 18 de jan. de 2019.

SILVA Cleiton Sobral; SILVA, Débora Regina Machado; VERGULINO, Ana Rosa. Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar, **Revista Interação**, ano 8., n. 2, p. 111-129, 2013.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Sincretizando tradições. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21, São Luís. Anais....São Luís: EDUFMA, 2015 <<http://anpocs.com/index.php/encontro/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st02-2/5215-carlossilva-sincretizando/file>>. Acesso em: 10 jun. de 2019.

SIQUEIRA, Euler David. **Antropologia: uma introdução**. Brasília, 2007.

SOUZA, Rodolpho de; RODRIGUES, Jonas.; VILA, Luís Carlos da. Festa da Raça Brasileira. In: VILA, Martinho. **Festa da Raça Brasileira**. Rio de Janeiro: Discos CBS, Columbia Broadcasting System, 1988. LP. Faixa 6.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, v. 16, n. 1, 2014.

SOUZA, Mônica Lima. **Por que conhecer a história da África?** Disponível em: https://www.academia.edu/7992967/Porque_conhecer_a_História_da_África Acesso em: 10 de fev. 2019.

REIS, Gustavo Soldati. **Ambiguidade como inventividade: um estudo sobre o sincretismo religioso na fronteira entre a antropologia e a teologia**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo. 2010.

REZENDE, Rafael Otávio Dias. **O negro nas narrativas das escolas de samba cariocas: um estudo de Kizomba (1988), Orfeu (1988), Candances (2007) e Angola (2012)**. 2017. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2017.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e Educação: Discutindo o Ensino Religioso nas Escolas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 160, p. 466- 482, abr./jun. [s.l], 2016.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de história: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**, n. 07, set., 2013, p.1-7, Campinas , São Paulo.

RIBEIRO, Paulo Henrique Reis. **Religiões e religiosidades: o sagrado e o profano no festejo de São Benedito na cidade de Cururupu-MA**, 2014. Monografia (Graduação) Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, 2014.

THORNTON, John K. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro: Editora Campus: Elsevier, 2004.

VICENTINI, Dalva Linda. O trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural: em busca de ações didáticas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/54.pdf > acesso em: 29 dezembro de 2017.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL
- PPGHIS

MESTRANDO: JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO - e-mail: dicarvalho36@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Prezado Estudante:

Sobre você e a escola	<p>Qual a sua idade: _____</p> <p>Você nasceu em que Cidade/Estado?: _____</p> <p>Qual o seu sexo? () Masculino; () Feminino.</p> <p>Qual a sua cor?: _____</p> <p>Você é?: () Solteiro(a); () Casado(a); () Vive junto; () Divorciado/Separado; () viúvo(a)</p> <p>Você tem filho(s)? () Sim; () Não. Em caso afirmativo, quantos? _____</p> <p>Você trabalha? () Sim; () Não. Em caso afirmativo, com que idade começou a trabalhar? _____. E qual a sua profissão? _____</p> <p>Você já teve alguma reprovação na escola ao longo de sua vida? () Sim; () Não.</p> <p>Você gosta de vir pra escola? () sim; () Sim, mas depende da atividade; () Sim, mas é muito cansativo; () Não; () Não, ela se tornou muito difícil; () Não. Se pudesse nem viria.</p> <p>Você se considera um bom estudante? () Sim; () Não. Por quê? _____</p> <p>O que você quer ser? Qual a profissão que você planeja exercer no futuro? _____</p>
------------------------------	---

Sobre seus pais e família	<p>Qual a escolaridade do seu pai: () nunca estudou; () fundamental menor; () Fundamental maior; () Ensino Médio; () Ensino superior</p> <p>Qual a profissão/ocupação do seu pai _____</p> <p>Qual a escolaridade da sua mãe: () nunca estudou; () fundamental menor; () Fundamental maior; () Ensino Médio; () Ensino superior</p> <p>Qual a profissão/ocupação de sua mãe _____</p> <p>Você(s) mora(m) em que bairro de Cururupu? _____</p> <p>Somando todas as rendas da sua família, vocês alcançam?</p> <p>() Até 1 salário mínimo; () de 2 a 3 salários mínimos; () de 3 a 6 salários</p>
----------------------------------	--

Sobre ser negro (a)

Você se considera negro (a)? () Sim; () Não.

Explique _____ por _____ que:

Em sua opinião, existe alguma diferença entre ser jovem negro(a) e ser jovem branco(a) para você?

O que é bom em ser jovem e negro (a) em sua opinião.

O que é ruim em ser jovem e negro (a), em sua opinião.

Você já vivenciou ou conhece alguém que sofreu preconceito racial? () Sim; () Não

Em caso afirmativo, onde ocorreu? _____

Frente a uma situação de racismo sofrida por alguém, o que você faria?

- () Você tentar intervir; () Você se indigna, mas fica calada; () Você não se importa, pois não foi com você
- () Não sabe

Você já presenciou algum conflito na escola devido a preconceitos ou questões raciais? () Sim; () Não.

O _____ que _____ o _____ correu?

Você já debateu esse tema (racismo, preconceito, discriminação, intolerância) na escola?

- () sempre; () de vez em quando; () raramente; () nunca.

Você já debateu sobre religiões afro-brasileiras na escola (candomblé, mina, pajé umbanda, têrecô, etc.)?

- () sempre; () de vez em quando; () raramente; () nunca.

Escola e religiões afro-brasileiras

Pra você, o que é uma religião?

Qual religião você se identifica?

Você tem conhecimento de quais religiões são praticadas em Cururuçu?

Pra você, a escola valoriza a cultura e as religiões dos diversos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira?

Como você acha que deveria que a escola deveria trabalhar os conteúdos sobre religião?

Já ouviu falar sobre religiões de matriz africana ou afro-brasileiras? Quais?

Frequentou ou frequenta algum terreiro de religião de matriz africana aqui na cidade? Se sim, em qual bairro?

Você conhece algum terreiro de religião de matriz africana que se localiza próximo ao Centro de Ensino João Marques Miranda?

Já participou de algum festejo em terreiros de religião africana?

A escola já promoveu alguma atividade que estimulasse o diálogo e a reflexão sobre os terreiros daqui?

Você acha que a escola e terreiro deveriam desenvolver atividades que fortalecessem esses laços? Por quê?

Você acha que as religiões de matriz africana sofrem discriminação na escola?

Você já presenciou alguma prática de discriminação contra membros das religiões afros na escola? Como se deu esse acontecimento?

Conhece ou já ouviu falar de algum pai ou mãe de santo que residem no entorno da escola?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PPGHIS

MESTRANDO: JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO - e-mail: di-
carvalho36@hotmail.com (98) 98434-3856

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado Professor,

O questionário que segue é parte da pesquisa de campo que estou realizando no Mestrado em História, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, sob orientação do professor Dr. Wheriston Silva Néris. Desde já agradeço sua colaboração.

Sobre você e a escola	Nome: _____ Idade: _____
	Bairro: _____ Local de Nascimento: ____/____/____
	Grau de instrução () Magistério () Superior
	Área de formação: _____
	Instituição de formação: _____
	Ocupação Profissional: _____
	Disciplina que leciona na escola _____
	A disciplina que leciona? _____
	Quantos anos trabalha como professor? _____
	Quanto tempo trabalha na escola? _____
Já trabalhou com outra disciplina que não fosse sua área de formação? _____	
Qual sua cor? _____	

Sobre religião

Como define religião? _____

Você tem alguma religião específica? () sim () não

Em caso afirmativo qual? _____

Tendo uma religião específica você participa das atividades? _____

De quais atividades participa? _____

Conhece algum tipo religião de matriz africana? _____

Já participou de alguma atividade em cultos de religião de matriz africana? _____

Você considera que há discriminação com relação aos cultos de matriz africana em Cururupu?

Considera que há discriminação com relação aos cultos de matriz africana nas escolas? Justifique

Nas escolas considera que os cultos africanos sofrem discriminação? _____

Sobre religião e prática pedagógica

A escola desenvolve atividades que falam das denominações religiosas praticadas em Cururupu?

Como são feitas essas abordagens?

Há uma lei trata do Ensino de África e Cultura Afro-Brasileira tem conhecimento dessa Lei?

Tem conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 Ensino de África e Cultura Afro-Brasileira, se positivo como conheceu a Lei, caso não conheça teria interesse em conhecê-la?

Tem acesso a materiais sobre África e Cultura Afro-Brasileira na escola ou fora dela?

A data alusiva à comunidade negra como a escola tem trabalhado os temas sobre a população negra?

Como tem administrado as discussões sobre religião africana em sala de aula quando estas acontecem?

Escola e religiões afro-brasileiras

Pra você a escola valoriza a cultura e as religiões dos diversos grupos étnicos-raciais que compõem a sociedade brasileira?

Como você acha que a escola deveria trabalhar os conteúdos sobre religião no espaço escolar?

Frequentou ou frequenta algum terreiro de religião de matriz africana aqui na cidade? Se sim, em qual bairro? Como foi a experiência?

Já participou de algum festejo em terreiros de religião de matriz africana?

A escola já promoveu alguma atividade que estimulasse o diálogo e a reflexão sobre os terreiros daqui?

Você acha que escola e terreiro deveriam desenvolver atividades que fortalecessem esses laços? Por quê ?

Você já presenciou alguma prática de discriminação contra membros das religiões afros na escola? Como se deu esse acontecimento?

Conhece ou já ouviu falar de algum pai ou mãe de santo que residem próximo da escola, qual o nome ?

A escola já fez alguma atividade com os terreiros próximos da escola?

O que acha que deveria ser feito para que debates mais contínuos acontecessem na escola sobre as religiões de matriz africana?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRANDO: JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO
 ORIENTADOR: WHERISTON SILVA NÉRIS

S/A → (202)

Hudson P. / Andrey Bucos / Luciana Pinheiro / Pedro Paulo.
 OFICINA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

CENTRO DE ENSINO JOÃO MARQUES MIRANDA

DISCIPLINA HISTÓRIA

DATA: 07 DE NOVEMBRO DE 2018

COM BASE NAS INFORMAÇÕES DA OFICINA O QUE PODERIA RELATAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO.



Um povo rico na sua cultura, mas pobre sofreu com tráfico, naufragos de seus tesouros, mas em lugar bonito alegre, onde pessoas mesmo com muitas divergência consegue vencer a fome a pobreza, desmitificações dos contos populares que relatam a verdadeira história, e modo de vida que aconteceu dentro do continente africano.
 Aliviando uma nova porta de conhecimento sobre história de matriz africana.



